



Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz

Les débuts de la méthode directe
aux États-Unis

Irene Finotti

QUADERNI DEL CIRSIL

7 - 2008



CIRSIL

Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia
degli Insegnamenti Linguistici

www.lingue.unibo.it/cirsil

COMITATO SCIENTIFICO

Annalisa Aruta Stampacchia – Università di Napoli “Federico II”
Michel Berré – Université de Mons-Hainaut
Marina Bondi – Università di Modena e Reggio Emilia
Maria Carreras – Università di Bologna
Maria Catricalà – Università di Roma “La Sapienza”
Jean-Claude Chevalier – Université de Paris VII
Maria Colombo – Università Statale di Milano
Paola Maria Filippi – Università di Bologna
Enrica Galazzi – Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Werner Helmich – Universität Graz
Gisèle Kahn – ENS LSH, Lyon
Douglas A. Kibbee – University of Illinois
Giovanni Iamartino – Università Statale di Milano
Jacqueline Lillo – Università di Palermo
Anna Maria Mandich – Università di Bologna
Marie-France Merger – Università di Pisa
Nadia Minerva – Università di Catania
Carla Pellandra – Università di Bologna
Maria Giuseppina Pittaluga – Università di Genova
Bruna Ranzani – Università di Pisa
Rachele Raus – Università di Torino
Anne Schoysman – Università di Siena
Javier Suso López – Universidad de Granada
Renzo Tosi – Università di Bologna
Félix San Vicente – Università di Bologna

Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz

Les débuts de la méthode directe aux États-Unis

Irene Finotti





Proprietà letteraria riservata.
© Copyright 2010 degli autori.
Tutti i diritti riservati.

Volume pubblicato
con il contributo di *SILSIS-MI Scuola Interuniversitaria Lombarda
di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario - Sezione di Milano.*

Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz. Les débuts de la méthode directe aux États-Unis / Irene
Finotti. – Bologna : Clueb, 2010. – 119 p. ; 14,8 cm.
(Quaderni del CIRSIL ; 7) (Alma-DL. Quaderni di ricerca)
ISBN 978-88-491-3344-8

Versione elettronica disponibile su <http://amsacta.cib.unibo.it/>

Stampa a richiesta eseguita da:

CLUEB
Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna
40126 Bologna - Via Marsala 31
Tel. 051 220736 - Fax 051 237758
www.clueb.com

Finito di stampare nel mese di gennaio 2010
da Studio Rabbi - Bologna

Table des matières

Introduction	7
Le contexte historique	8
La vie et les ouvrages	11
Les origines de la méthode	16
Les <i>Causeries</i> de Sauveur et la <i>Méthode Berlitz</i>	18
La théorie (La langue, Le modèle d'apprentissage)	21
Syllabus et progression	27
La littérature	33
Les matériels	34
Le lexique	35
Les images	41
La structure des leçons	42
Les techniques	
(Imitation et répétition, La mimique, La traduction)	45
Les habiletés	52
La phonétique	54
Les rôles des actants	55
<i>Entretiens sur la grammaire</i> par Sauveur	57
Conclusions	61
Appendice 1	63
Appendice 2	91
Appendice 3	93
Appendice 4	98
Appendice 5	101
Appendice 6	107
Bibliographie/Sitographie	115

Introduction¹

D'après ses dates de naissance et de mort (1826-1907), ainsi que d'après celles de publication de ses ouvrages les plus significatifs entre 1874 et 1875, Lambert Sauveur fait partie de la troupe des pré-réformateurs de la méthode directe à l'instar de ses compatriotes Claude Marcel² ou François Gouin³. En effet il est à plein titre, avec Maximilian Berlitz, l'un des initiateurs de la nouvelle méthode qui s'oppose à celle que l'on définit de grammaire-traduction.

Sauveur est l'un des premiers à adopter et par conséquent à introduire la méthode directe aux États-Unis à la fin des années 1860⁴. En appliquant les techniques que Gottlieb Heness⁵ avait apprises dans le Sud de l'Allemagne où l'on enseignait l'allemand aux étudiants dialectophones à travers la *leçon de choses*⁶, la carrière de Sauveur dessine un parcours résumant les différents aspects d'un métier qui est fait de débats mais aussi d'expérimentations sur le terrain.

Étant donné que, comme le disait déjà Puren en conclusion de son étude, la méthode directe « se pose et [...] pose tous les problèmes encore actuels de la DLVE [didactique des langues vivantes étrangères] » (PUREN 1988 : 191), et que Sauveur, l'un de ses représentants les plus

¹ Je tiens à remercier M^{me} Monica Barsi pour son support tout au long de ce travail.

² Claude Marcel publie son dernier travail dans les années 1870.

³ François Gouin publie le travail qui le rend célèbre, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, en 1880 et le traduit en anglais en 1892.

⁴ Cf. KROEH (1887 : 178 et ss.) et ESCHER (1920 : 295).

⁵ Cf. p. 16.

⁶ Cf. pp. 34 et suiv.

importants, n'a jamais fait l'objet d'une étude monographique, nous proposerons une analyse détaillée de ses manuels et de sa pédagogie, ainsi que quelques extraits de ces mêmes manuels. Une comparaison avec la très célèbre méthode Berlitz s'est imposée toute seule à cause des similitudes frappantes entre les deux théories et surtout entre les techniques sous-jacentes, qui en fait ne constituent qu'un seul système, aux origines communes. Professeurs, directeurs d'écoles et aussi méthodologues, Sauveur et Berlitz ont tous les deux quitté l'Europe pour s'établir aux États-Unis dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Le renvoi constant aux textes (en appendice on trouvera également des extraits des ouvrages de Berlitz) nous a paru fondamental pour permettre au lecteur de vérifier directement le rapport de dépendance d'une méthode à l'autre.

Le contexte historique

Des débats, que l'on pourrait plutôt définir de véritables batailles, donnent forme à ce que l'on appelle le mouvement réformateur de la didactique des langues étrangères⁷ de la seconde moitié du XIX^e siècle ; les partisans et les détracteurs s'affrontent jusqu'au début de la Grande Guerre. Dans son *Der Sprachunterricht muss umkehren*, manifeste du mouvement, Wilhelm Viëtor, sous le pseudonyme de *Quousque tandem*, demande en 1882 à ses contemporains de faire « volte-face » aux méthodes traditionnelles. Bien que ce document ait été considéré comme le point de départ du renouveau, plusieurs voix s'étaient déjà levées au profit d'un changement. Par exemple, dans son *Art d'enseigner et d'étudier les langues* de 1880, François Gouin ressent l'« urgence d'une réforme dans l'art d'enseigner les langues » (GOUIN 1880 : 199) et Sauveur en 1881 prétend qu'en publiant ses *Causeries avec mes élèves* « ce n'est rien moins qu'une réforme de l'enseignement des langues que j'avais le courage d'entreprendre » (SAUVEUR 1881b : 3). D'ailleurs, bien avant, en 1824, Joseph Jacotot promouvait sa nouvelle méthode en insistant sur l'inadéquation de la méthode traditionnelle :

si les savants s'obstinent à suivre l'ancienne route, elle ne s'abrègera jamais : elle est longue de sa nature comme la nôtre est courte par elle-même. [...] Ce n'est point à la science que j'insulte, c'est la vieille méthode que je déclare trop longue (JACOTOT 1824 : 11).

⁷ D'une façon presque complémentaire aux approches traditionnelles, la réforme donne la priorité à la communication orale en adoptant une méthode qui exclut dans les premières phases de l'apprentissage la traduction et la grammaire, mais impose qu'on apprenne en parlant et en agissant.

Dans la bibliographie la plus récente, parmi les études d'ensemble sur la réforme, ce sont Christian Puren ainsi que Anthony Howatt et Richard Smith⁸ qui illustrent l'importance de ce long débat et qui en reconstituent les nombreuses articulations. Toutefois, déjà au début du XX^e siècle, c'est-à-dire dans la contingence des tentatives de réforme, un bon nombre de contemporains ont essayé de retracer la genèse et la structure du mouvement, ainsi que d'en résumer les principes⁹.

En 1917, Charles Schweitzer et Émile Simonnot publient une série de conférences, revues et complétées, tenues par le premier en 1902, année où la méthode directe devient officielle en France¹⁰. Ils ont conscience que ce moment représentait une rupture profonde sous plusieurs aspects et ils revendiquent des objectifs plus linguistiques que littéraires pour la méthode naissante :

Aucune période de l'histoire des langues n'accuse des progrès aussi sensibles que celle de ces dernières années. Partout, sous l'empire des nécessités de la vie moderne, l'enseignement des langues étrangères a été l'objet de réformes profondes, dont on peut dès à présent apercevoir les heureux résultats. À l'ancienne conception *littéraire*, qui faisait de cet enseignement surtout un moyen de pénétrer le génie des écrivains étrangers, s'est substituée, peu à peu, une tendance plus *utilitaire*. En même temps que les programmes se modifiaient, les méthodes, se conformant plus rigoureusement aux lois naturelles du langage, subissaient une véritable révolution. La traditionnelle méthode de *traduction*, empruntée à l'enseignement des langues mortes et reposant en grande partie sur l'étude systématique de la grammaire, fait place de plus en plus à la méthode *directe*, laquelle, dès le début, enseigne autant que possible l'idiome étranger sans recourir à la langue maternelle. À l'heure actuelle, la méthode directe a déjà conquis droit de cité dans presque tous les pays avancés de l'Ancien et du Nouveau-Monde (SCHWEITZER / SIMONNOT 1917 : 1-2).

Si le mouvement réformateur trouve d'abord en Allemagne un terrain fertile¹¹, il se répand et se développe rapidement en France aussi

⁸ PUREN (1988) et HOWATT / SMITH (2000). Cf. aussi CHRIST / COSTE (1993).

⁹ « Depuis lors [1902], on a vu, de toutes parts, les hommes de bonne volonté se mettre à l'œuvre et consigner, chacun à son tour, le fruit de ses expériences dans une succession ininterrompue de publications, articles de revue ou manuels scolaires. Grâce à ses contributions diverses, les principes et les procédés de la méthode nouvelle allaient se précisant d'année en année » (SCHWEITZER / SIMONNOT 1917 : VII).

¹⁰ Cf. PUREN (1988 : 94-95).

¹¹ C'est le premier pays où le mouvement réformiste a pris pied. Cf. CHRIST Herbert, « Pour et contre la méthode directe : les débats au sein de l'association allemande des professeurs de langues vivantes entre 1886 et 1914 », in CHRIST / COSTE (1993 : 9-22) et COSTE Daniel, « Réforme de l'enseignement des langues modernes

bien que dans tout le reste de l'Europe¹² et aux États-Unis. Schweitzer et Simonnot suivent le parcours des initiateurs et propagateurs de la nouvelle méthode pour revendiquer la « part d'originalité » (SCHWEITZER / SIMONNOT 1917 : 29) de la France, surtout vis-à-vis de l'Allemagne. Ils retracent aussi la situation des États-Unis où le collègue de France, François Gouin se fait connaître et apprécier à tel point que son nom désigne par métonymie la méthode directe même :

C'est, sans doute, à cette publicité [que M. Stead, directeur de la *Review of Reviews*, lui avait fait dans son journal] que la Méthode Gouin a dû sa fortune aux États-Unis, où elle est pratiquée plus que partout ailleurs. Elle y a été l'objet de nombreux perfectionnements. D'ailleurs, les Universités anglo-américaines ont toujours accordé une grande place à l'étude des langues vivantes. Quelques-uns de leurs professeurs, comme M. A. Rambeau de l'Université de Boston, et M. Grandgent, de l'Université de Harvard, sont des phonétistes distingués de l'école de Viëtor. En outre, le personnel des professeurs de langues vivantes, recruté en majorité parmi les femmes, est bien supérieur à celui d'Angleterre. Il a à sa disposition un grand nombre de revues spéciales, où les questions de méthode sont étudiées avec soin. Les tendances nouvelles y sont bien accueillies. Mais ce qui nuit le plus à l'extension de la méthode directe, qui est avant tout une méthode orale, ce sont les défauts de prononciation de ces professeurs. Trop éloignés de l'Europe pour y parfaire leurs études, ils n'ont, pour se fortifier dans la conversation, que les *lecteurs* étrangers chargés, auprès des Universités, des cours spéciaux de prononciation.

La méthode orale tire alors avantage des Écoles Berlitz, organisées dès leur conception primitive sur le travail d'enseignants de langue maternelle :

Les professeurs étrangers sont également assez nombreux aux États-Unis. Mais ils n'opèrent guère que dans les écoles privées et surtout dans les écoles Berlitz, qui représentent la forme la plus radicale de la méthode directe. La méthode Berlitz, comme on sait, est née aux États-Unis. Les nombreux cours privés qui l'ont adoptée complètent l'enseignement des écoles secondaires. Le public américain les tient en grande estime, parce qu'il est porté d'instinct vers

en Europe : sur quelques traits marquants de la période 1880-1914 », in CHRIST / COSTE (1993 : 111-117).

¹² Cf. pour l'Italie PELLANDRA Carla, « Le débat sur la méthode directe en Italie », in CHRIST / COSTE (1993 : 41-49) ; pour la Suède USSELMANN Christina, « Le mouvement de réforme en Suède. La méthodologie nouvelle dans l'enseignement des langues modernes selon des témoignages contemporains », in CHRIST / COSTE (1993 : 33-39) ; pour la Norvège HENRIKSEN Turid, « Le rôle de Johan Storm dans le mouvement de rénovation de l'enseignement des langues modernes en Norvège », in CHRIST / COSTE (1993 : 85-92).

les méthodes qui poursuivent un but pratique. D'ailleurs, les livres allemands et suisses fondés sur l'intuition ainsi que les méthodes phonétiques commencent à se répandre parmi les professeurs de l'État. Tout indique donc aussi aux États-Unis une orientation de plus en plus marquée vers les principes de la méthode directe¹³.

Il ne doit pas nous surprendre que Sauveur ne soit aucunement mentionné dans ce passage. D'après ce que nous avons pu constater, son activité a eu en Europe et en France un tout autre retentissement que celle de son collègue d'origine allemande, Maximilian Berlitz. Pourtant, Sauveur jouit dans le pays qui l'accueille d'une certaine renommée, voire d'« une popularité immense » d'après GEDDES (1930 : 252) qui le considère comme « le principal interprète » (20) de la méthode naturelle. En tout cas, les études consacrées à la diffusion ou à l'analyse de la nouvelle méthode aux États-Unis citent toujours son nom avec celui d'Henness¹⁴. Ce déséquilibre dans la réception de Sauveur se reflète encore sur la bibliographie plus récente : si Howatt et Smith lui consacrent tout un volume avec Berlitz¹⁵, Puren ne le nomme qu'une seule fois parmi les précurseurs de la méthode directe¹⁶.

La vie et les ouvrages

M. Sauveur était un très bel homme ; il avait la taille élancée, de belles manières, il était fort sympathique, et, avec tout cela, excellent conférencier. Il avait l'habitude de se promener sur l'estrade en parlant à son auditoire dont il ne manquait jamais de commander l'attention et le vif intérêt du commencement jusqu'à la fin (GEDDES 1930 : 253).

Les origines françaises de Lambert Sauveur sont sûres mais ne sont

¹³ SCHWEITZER / SIMONNOT (1917 : 25-26).

¹⁴ Cf. par exemple KROEH (1887 : 178), PURIN (1916 : 46), ESCHER (1920 : 293), SNOW (1934 : 317), PHILLIPS (1936 : 186) et WATTS (1963 : 97-99 et 114-115).

¹⁵ Dans HOWATT / SMITH (2000), vol. 5, les ouvrages des deux enseignants sont reproduits en réimpression anastatique.

¹⁶ Cf. PUREN (1988 : 108). Pour pouvoir définir plus précisément le rôle de Lambert Sauveur dans le mouvement réformateur, des problèmes d'ordre terminologique se posent : d'un côté l'expression « méthode directe » (attestée pour la première fois en France dans une circulaire du 15 novembre 1901 (PUREN 1988 : 94)) alterne souvent avec d'autres définitions, comme « méthode intuitive » ou « méthode phonétique » (qui d'ailleurs ne s'adapterait pas au système de Sauveur) ; d'un autre côté, la ligne de démarcation entre la méthode directe et la méthode naturelle qui la précède est très floue, étant donné que les fondements théoriques de l'une dérivent précisément de l'autre.

pas tout à fait claires. Il a très probablement passé une partie de sa vie en Belgique, étant donné qu'en 1863 sa femme, Hortense Franquin, lui donne un enfant, Albert, qui naît à Louvain et grandit entre Bruxelles et Liège (avant de devenir un célèbre professeur de métallurgie à Harvard). Docteur ès lettres et en droit, comme il est défini sur la page de titre de tous les livres dont il est l'auteur, Sauveur aurait été, d'après une source non confirmée¹⁷, Préfet de l'Athénée Royal de Bruxelles pendant une certaine période. Ce qui paraît plus sûr, même si cela pourrait être en contraste avec une présumée vie belge près de son fils, c'est que dans les années 1860 il émigre aux États-Unis. Après s'être installé à New Haven, où il connaît Heness, en 1869 il se dirige à Boston avec son collègue pour ouvrir leur « School of Modern Languages ». Dans l'été de 1876 ont lieu les cours de la première Summer Language School (à Plymouth dans le New Hampshire) qui le rendront célèbre et qui continueront, à partir de l'année suivante jusqu'à la fin du siècle, à l'Amherst Collège. La « French Normal School » visait des publics différents selon leurs niveaux de langue et leurs intérêts : aux cours de littérature française s'ajoutaient ceux de langue pour débutants, mais aussi des enseignements pour enfants des écoles primaires donnés par des membres de la Summer School de Boston. À partir de la deuxième année, la « French Normal School » institue aussi des cours adressés aux gens qui lisent mais qui ne parlent pas le français. De 1883 à 1896, la direction des cours de la Summer School passe au professeur William Lewis Montague¹⁸ qui ouvre le curriculum à d'autres matières d'étude (anglais, chimie, peinture, dessin et chant). Entre-temps Sauveur gère probablement une autre école, si on fait confiance à James Geddes qui, dans une conférence tenue le 9 novembre 1929, dit avoir enseigné « dans l'école d'été de M. Sauveur il y a quarante et quelques années à Oswego, New York » (GEDDES 1930 : 253). C'est seulement grâce à un accord entre Montague et Sauveur que ce dernier peut à nouveau avoir sa place de directeur à la « French Normal School » jusqu'en 1900, année de la fermeture de l'école¹⁹.

¹⁷ Cf. DALY (1940 : 121).

¹⁸ Cf. https://www.amherst.edu/academiclife/departments/french/history/history_part_2 (à noter que selon WATTS (1963 : 98-99) Montague est directeur de la Summer School de 1884 à 1893).

¹⁹ Sur la biographie de Sauveur cf. surtout HOWATT / SMITH (2000 : xxx-xxxi), vol. 1 et WATTS (1963 : 97-99).

Comme son collègue François Gouin, Sauveur consacre sa carrière surtout à l'enseignement de la langue française, mais les intérêts de Sauveur s'attachent à la didactique des langues vivantes en général ainsi que des langues anciennes²⁰. Ses travaux peuvent donc être classés en plusieurs catégories, selon ce qu'on vient de dire : des écrits portant sur les langues classiques (dont nous ne rappelons que l'*Introduction to the Teaching of Ancient Languages* et *Talk with Caesar. De Bello Gallico*) et sur lesquels nous ne nous arrêterons pas, ainsi qu'un groupe d'ouvrages concernant les langues modernes. Parmi ces derniers, il faut distinguer des grammaires, comportant parfois des exercices pratiques avec leurs corrigés ; les *Causeries*, des ouvrages « source of conversation »

²⁰ À la « French Normal School » on enseignait aussi l'allemand, l'italien, l'espagnol, le grec, à côté du latin, du grec ancien, du sanscrit et de l'hébreu. Au moment où l'étude des langues vivantes commence à avoir comme objectif prioritaire la communication surtout orale, on prend conscience de la différence entre langues modernes et langues anciennes et par conséquent de la nécessité de les enseigner par des procédés spécifiques. Le point de référence de la réflexion des enseignants et des théoriciens de la réforme restent toutefois les langues classiques. En France, Claude Marcel définit sa méthode pour l'enseignement de l'anglais par opposition à celle qu'on applique au grec et au latin : « La méthode pratique, en imposant peu d'efforts à l'intelligence, mène instinctivement et exclusivement à la connaissance pratique d'une langue ; la méthode comparative, au contraire, en présentant des difficultés que renouvellent sans cesse les différences entre les deux langues, met en jeu toutes les ressources de l'esprit et exerce les élèves dans leur langue, par l'intermédiaire de laquelle a lieu la culture de leurs facultés mentales. La première convient mieux aux langues modernes, la seconde aux langues anciennes » (1867 : 120). La première des conférences tenues par Michel Bréal à la Sorbonne en 1893 essaie d'inculquer dans les jeunes têtes de ses auditeurs une vérité – l'impossibilité d'apprendre une langue vivante de la même manière qu'une langue morte – qui n'est pas encore du tout acquise par la totalité de la communauté des enseignants. Le même Sauveur, en expliquant ses principes didactiques à ses disciples, prend comme modèle l'expérience de Montaigne qui aurait appris, par une méthode qui en quelque manière anticipait celle que l'on définira de directe, une langue morte traitée comme vivante : « – Comment a-t-il appris le latin ? – Écoutez : il a commencé quand il était tout petit. – Qui était son maître ? – Un allemand. – Parlait-il bien français ? – Heureusement non ; il n'en savait pas un mot. – Qu'a-t-il fait ? – Il a parlé latin. – A-t-il expliqué les leçons au petit garçon ? – Impossible, puisqu'il n'avait pas le français à sa disposition. – Avait-t-il une grammaire ? – Ni grammaire ni dictionnaire, nous dit Montaigne au chap. xxv des Essais. – Que faisait le petit garçon ? – Il faisait tout juste comme vous. Il écoutait son maître, il répondait à son maître ; et comme vous aussi il était curieux et faisait des questions » (SAUVEUR 1874a, chap. 19, « La figure. – Montaigne »).

(SAUVEUR 1874b : 46), comme l'auteur même les considère et qui constituent la partie la plus originale de sa production ; et finalement des textes éminemment théoriques qui décrivent et justifient sa méthode, auxquels il faut ajouter les préfaces de l'ensemble de ses livres.

Sauveur, qui « n'aimait pas parler anglais » (GEDDES 1930 : 253), parce qu'il l'avait appris par l'ancienne méthode, et qui bannit l'utilisation de la langue étrangère de sa méthode d'enseignement, écrit la plupart de ses œuvres en français mais, très rarement, a recours aussi à l'anglais. Ce n'est que dans les textes pour l'apprentissage du latin qu'il utilise cette langue. Une seule exception parmi les œuvres pour l'enseignement des langues vivantes : *l'Introduction to the Teaching of Living Languages* qui s'adresse non pas directement aux élèves, comme dans tous les autres cas, mais à ceux qui portent leur attention sur la nouvelle méthode :

Another reason which leads me to write this pamphlet is, that it furnished me with the means of addressing myself to the public in English. In my book [*Causeries avec mes élèves*], English could have no place, since it has none in my lesson. And yet I wished to speak to the Committees of School, as also to the persons who are ignorant of the language and who desire to study it (SAUVEUR 1874b : 5).

Si l'on fait confiance à ce que dit l'auteur lui-même²¹ et au nombre de lettres et d'articles publiés dans des journaux américains²² qui célèbrent le travail de Sauveur, on comprend que sa méthode a eu beaucoup de partisans²³. Le grand succès des ouvrages de Sauveur est confirmé aussi par le fait qu'ils sont tous publiés par trois maisons d'édition *leaders* dans ce domaine : Holt, F. W. Christen et Carl Schoenhof et William R. Jenkins²⁴. Il existe en outre plusieurs rééditions dont certaines illustrées²⁵ ou bien augmentées de devoirs et exercices²⁶. Les *Causeries avec les enfants* ont vu le jour non seulement dans une édition enrichie par des images, mais aussi dans une édition en anglais (*Chats with the*

²¹ « Plus de quinze cents exemplaires de l'ouvrage [*Causeries avec mes élèves*] ont été livrés à la circulation depuis huit mois qu'il a paru » (SAUVEUR 1875a : 5, Préface).

²² Les articles sont reproduits par Sauveur en tête de son pamphlet sur l'enseignement des langues étrangères (SAUVEUR 1881b).

²³ En 1920 les *Causeries avec mes élèves* ont déjà rejoint le 361^e tirage.

²⁴ Cf. GEDDES (1931 : 18-19).

²⁵ Nous connaissons celles des *Causeries avec mes élèves* et des *Causeries avec les enfants*.

²⁶ C'est par exemple le cas des *Petites causeries*.

little ones)²⁷, publiée juste un an après la première version française et conçue pour l'enseignement de l'anglais toujours à un public enfantin.

Malgré leur grande diffusion du vivant de l'auteur, ces textes deviennent à l'heure actuelle de plus en plus difficiles à repérer. C'est en raison de cette dispersion que Howatt et Smith ont mis à la disposition de la communauté scientifique une réimpression anastatique des *Causeries avec mes élèves* et de l'*Introduction to the Teaching of Living Languages*²⁸.

Berlitz²⁹ aussi est un auteur de manuels très prolifique. Il conçoit pour ses cours une *Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes* (en anglais : *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages*). À ces deux volumes il adjoint d'autres manuels qu'il définit souvent comme « pratiques » : *Observations pratiques*, *Grammaire pratique*, *French with or without a Master*. Parfois ses ouvrages se concentrent sur une catégorie grammaticale : *Tableau du verbe*, *Genre des Substantifs*. Il existe également des *Berlitz Method for children*. Pour les cours plus avancés, des recueils de littérature, avec extraits et exercices, sont prévus. Il est toutefois difficile, voire impossible, de donner la liste exhaustive de ces publications (même en voulant se limiter à celles qui ont été éditées par Berlitz même et non pas par ses successeurs), car par leur nature elles se détériorent ou se perdent facilement. La *recensio* est

²⁷ « The 'Causeries avec les enfants', by Dr. L. Sauveur, from which the greater part of this little book is taken [...] » (SAUVEUR 1876).

²⁸ Cf. HOWATT / SMITH (2000), vol. 5.

²⁹ Maximilian Delphinus Berlitz (1852-1921) est originaire du Wurtemberg, dans l'Allemagne du Sud. Orphelin de mère et de père, il est adopté par une famille d'enseignants et de mathématiciens. Émigré d'abord en France et ensuite lui aussi aux États-Unis vers 1870, juste quelques années après l'arrivée de Sauveur, il ouvre la première de ses « Language Schools » en 1878 : il se trouve à ce moment là à Providence dans le Rhode Island à peu de kilomètres de Boston. Entre-temps il avait pourtant acquis une expérience significative dans l'enseignement des langues étrangères selon la méthode traditionnelle : il commence par des cours privés de grec et de latin, ainsi que de six autres langues européennes, et il est bientôt embauché au Warner Polytechnic College comme professeur d'allemand et de français. Au College, où il devient dans le bref espace de quelques années le responsable de toute la formation linguistique, il peut développer ses capacités de gestion qui lui seront utiles dans son activité future. En 1878, il est prêt pour commencer son aventure à lui, il a juste besoin d'un assistant pour l'enseignement du français : il sélectionne Nicolas Joly qui vient d'arriver de France. Pour plus de détails sur la carrière de Berlitz cf. HOWATT / SMITH (2000 : xxxii).

de plus compliquée par le fait qu'un très grand nombre d'éditions de ces ouvrages se succèdent rapidement et que des traductions-remaniements en plusieurs langues s'accumulent dès le début de l'activité éditoriale de Berlitz.

Nous ne pouvons pas recenser d'ouvrages exclusivement théoriques. Cependant dans les introductions de ses manuels (plusieurs fois remaniées au fur et à mesure que les éditions se renouvellent), il adopte et systématise les principes de la méthode naturelle pour ses propres cours³⁰.

Les origines de la méthode

Si Gottlieb (Theophilus) Heness³¹ est l'« originator » de la méthode naturelle au Nouveau Monde (ESCHER 1920 : 196), et que Sauveur a commencé son activité d'enseignant à côté de son collègue allemand, cet aveu, rempli d'estime et d'enthousiasme, de la part du Français ne nous étonne pas :

M. le professeur Th. Heness [...] établit son école à New Haven, en 1866. C'est à lui qu'appartient l'honneur d'avoir créé ce nouvel enseignement, aussi admirable qu'il est simple et naturel.

Je tenais à faire cette déclaration au moment où la méthode de notre école commence à s'introduire dans l'enseignement. J'avais à décliner une glorieuse paternité qui n'appartient qu'à mon collègue.

Pour ma part d'honneur, j'ai assez d'avoir compris cet enseignement, de l'aimer, d'en être enthousiaste, de l'avoir appliqué depuis six ans dans toutes mes leçons, et de consacrer mes forces à le faire pénétrer partout dans l'étude des langues (SAUVEUR 1875c : 4).

Ayant eu certainement des expériences personnelles négatives (il avait appris l'anglais par la méthode traditionnelle), Sauveur voit en Heness un « éclairé » :

He had found the light that I was seeking, and communicated to me the means of teaching the Americans my language, without submitting them to the torture of which I had been the victim (SAUVEUR 1874b : 16-17).

De la même manière, tous « les bons esprits appellent une réforme de l'enseignement » (SAUVEUR 1881b : 29) depuis des siècles. Dans son *De l'enseignement de langues vivantes*, Sauveur peut retracer l'histoire

³⁰ Nous reproduisons en Appendice 4 une partie de la Préface de l'édition française de la *Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes* de 1889.

³¹ Dans son manuel pour l'enseignement de l'allemand, Heness énumère les principes de sa méthode (cf. HOWATT / SMITH, 2000 : xii, vol. 1).

de la méthode naturelle, ou comme parfois il l'appelle, de la « méthode des mères » (SAUVEUR 1875c : 4), depuis les Grecs jusqu'au XVIII^e siècle, pour lui donner le fondement historique qui lui manquait. D'abord, c'est Socrate qui proteste contre un enseignement incapable d'ouvrir les esprits ; ses cours se fondent sur le dialogue : « au lieu de parler seul, il *causa*³² avec ses disciples » (SAUVEUR 1881b : 29). Au XVI^e siècle, Rabelais confie l'éducation de son jeune héros Gargantua à Ponocrates, un « maître unique » suivant une manière « neuve, originale et naturelle » ; la méthode de Gobelin, « maître de la routine en vogue de son temps » (SAUVEUR 1881b : 31) avait échoué, en encombrant le cerveau du disciple d'un savoir qui ne lui profitait en rien. Mais c'est à propos de Montaigne que Sauveur est le plus reconnaissant :

[il] a vraiment appelé la réforme à laquelle nous travaillons [...] Toute notre doctrine est là. [...] Que veut donc Montaigne, et que demandons-nous avec lui ? Au lieu de 'criailler à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir,' il veut que comme Socrate faisait, l'instituteur prenne l'élève par la main, qu'il descende auprès de lui, et à la portée de son esprit, qu'il exerce sa curiosité, qu'il mette en mouvement son activité, lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner de lui-même, quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir. Je ne veux pas que l'instituteur invente et parle seul ; je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour (SAUVEUR 1881b : 32-34).

Dans les préceptes de Port-Royal, notre méthodologue reconnaît certains de ses principes, tels que l'attention à ce que l'étudiant soit motivé ou la nécessité d'enseigner des mots qui correspondent à des référents connus. Enfin, au siècle suivant, c'est Jean-Jacques Rousseau qui avec son *Émile* se fait à nouveau le porte-parole d'une réforme plusieurs fois demandée et plusieurs fois oubliée.

Selon ce qu'on raconte, Berlitz serait parvenu à la méthode naturelle indépendamment de Sauveur et Heness : à la suite d'une maladie, causée probablement par un travail excessif, Berlitz aurait laissé sa classe de français au jeune collègue qu'il venait d'embaucher, Nicolas Joly, qui, faute d'une préparation en langue anglaise, conduit ses cours exclusivement dans sa langue maternelle, le français. Berlitz lui avait donné des consignes : nommer les objets en français en les indiquant, mimer les verbes et demander aux disciples de répéter.

Les résultats se révèlent extraordinaires six semaines plus tard, lorsque Berlitz, en rentrant de sa convalescence, retrouve ses élèves plongés

³² C'est nous qui soulignons.

dans une conversation vivante avec Joly à laquelle ils étaient parvenus sans l'aide de la grammaire, ni de la traduction.

Toutefois, ce n'est probablement pas un hasard si

there is really very little overall difference between Berlitz's approach and that proposed by Heness and Sauveur [...] it seems more than likely that either Berlitz or Joly had been exposed to the ideas of their near-neighbours (HOWATT / SMITH 2000 : xxxii).

D'ailleurs, c'est le même Berlitz qui avoue sa dette envers ses collègues :

The Berlitz Method is based on a system of language instruction generally called the « Natural Method, » (first used by Professor Heness) (BERLITZ 1889a : 3).

Même quand il semble vouloir se démarquer de ses prédécesseurs (les enseignants et théoriciens des « other Natural Methods ») pour définir l'originalité et les avantages de sa propre méthode, Berlitz finit par réaffirmer les principes que Sauveur avait poursuivis avant lui. Dans la Préface de l'édition française de la *Méthode Berlitz* de 1889 (cf. Appendice 4), il constate que ce sont surtout le refus de l'assonance entre les langues et de l'apprentissage bête d'un « enormous number of word-forms and constructions, through the students have not the remotest idea of their actual value » qui écartent sa méthode des autres. Or, puisque le premier critère revient à nier une méthode comparative / contrastive se fondant sur la traduction mentale et le recours à la langue maternelle, en faveur de l'application de l'*object lesson*, et puisque le second n'est que la confirmation de la nécessité d'une approche grammaticale différente, moins ennuyeuse, plus pratique et contextualisée, il s'ensuit que la méthode Berlitz, exactement comme celle de Sauveur, crée sa spécificité sur la condamnation de certains fondements de la méthode grammaire-traduction.

Les *Causeries* de Sauveur et la *Méthode Berlitz*

Les trois volumes des *Causeries* représentent le nœud de la méthode Sauveur. Les *Causeries avec mes élèves* constituent la première publication de son auteur (en 1874) suivies une année plus tard par les *Petites causeries* et les *Causeries avec les enfants*. Il s'agit de manuels destinés à un public de plus en plus jeune. Les premières *Causeries* semblent naître presque par hasard du désir rétrospectif de transcrire et publier des conversations entre le professeur Sauveur et ses disciples, « cette petite société, charmante et d'élite, curieuse de tout savoir dans le monde des

idées, des choses et de la littérature » (SAUVEUR 1874a : 5), qui est celle de ses élèves de l'École des langues vivantes de Boston ; elles sont donc les destinataires de l'œuvre avec les étudiants de la classe supérieure des « High Schools ».

Suivant le déroulement du cours en classe, chaque chapitre des *Causeries* correspond à une leçon :

What is then, this lesson? It is a conversation during two hours in the French language with twenty persons who know nothing of this language. After five minutes only, I am carrying on a dialogue with them, and this dialogue does not cease. It continues the following days, and ends only the last day of the year (SAUVEUR 1874b : 8).

Les *Petites causeries* sont, comme Sauveur le dit, « plus simple[s], moins littéraire[s] » (SAUVEUR 1875c : 5), parce qu'elles s'adressent à un auditoire moins cultivé, entre dix et quinze ans. Le troisième volume satisfait enfin la portion restante du public scolaire, celle des plus petits. On sait qu'à l'Amherst College, Sauveur avait institué aussi des cours pour enfants des écoles primaires, alors qu'on n'a pas connaissance de cours de ce genre dans sa « School of Modern Languages » de Boston, où il était encore en 1875 quand il publia ses *Causeries avec les enfants*.

Les trois *Causeries* ont chacune une Préface signée à Boston³³ : elles effleurent seulement des problèmes d'ordre méthodologique qui seront traités beaucoup plus amplement dans l'*Introduction to the Teaching of Living Languages* :

comme le livre [*Causeries avec mes élèves*] est nouveau, je le fais accompagner d'une brochure traduite en anglais sous mes yeux³⁴. Elle explique comment il faut l'employer dans les classes (SAUVEUR 1874a : 6).

Dans les pages qui suivent, les exemples seront tirés surtout, mais pas seulement, des *Causeries avec mes élèves* pour une simple question d'unité et parce que les volumes publiés par la suite réitérèrent la même structure du premier.

Les deux volumes de la *Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes* font le tour du monde depuis 1882. Les premières versions, l'allemande et la française, sont tout de suite traduites dans les

³³ Le 15 juillet 1874 (*Causeries avec mes élèves*), le 15 mars 1875 (*Petites causeries*) et le 10 mai 1875 (*Causeries avec les enfants*).

³⁴ La nouveauté de la méthode de Sauveur, mais également des autres méthodologies, implique une attention particulière de la part des auteurs mêmes à ce que la pureté en soit sauvegardée.

majeures langues européennes, dans quelques-unes des mineures et dans d'autres langues non européennes.

Berlitz, plus que Sauveur, pense à la diffusion de sa méthode dès le début et tout au long de son activité³⁵. Contrairement à son collègue moins célèbre, qui conçoit ses manuels – ou du moins il nous les présente ainsi – comme le fruit de son activité en classe, Berlitz imagine, écrit et ensuite met à jour son manuel en fonction de ses cours.

The generous favour with which our books, although intended originally but for our own schools, have been everywhere received, has prompted us to issue this new edition, which, we hope, will enable every competent teacher to understand our method, and to apply it with its usual good results (BERLITZ 1889a : 3).

Tous les chapitres, surtout ceux de son premier volume, peuvent et doivent représenter le modèle pour les cours des enseignants qui procèdent selon la méthode Berlitz.

Dans les introductions de ses manuels, Berlitz n'indique pas les destinataires de son travail, il fait allusion tout simplement à l'« élève » ou, dans la version anglaise, à « the pupil » et « the student ». En effet, ces leçons ont été conçues exprès pour une classe et non pas pour un travail d'autodidactes.

Dans l'analyse qui suivra nous ferons référence à la version française dans l'édition de 1889 et, au cas où elles apporteraient des informations supplémentaires, à la version pour l'apprentissage de l'italien de 1894 ainsi qu'à l'anglaise de 1898 (premier volume) et de 1903 (second volume), « european edition »³⁶.

³⁵ « What was to distinguish Berlitz, however, was his entrepreneurial acumen » (HOWATT / SMITH 2000 : xxxii) – qui l'amène à créer un réseau d'écoles dans le monde entier. En 1886, Berlitz déplace son siège à New York ; il vient d'ouvrir des écoles dans le New England et dans la East Cost. L'école de San Francisco, fondée cette même année, est la première de la côte du Pacifique. Deux ans plus tard, la méthode Berlitz arrive en Europe, d'abord à Berlin, ensuite à Paris et puis à Londres. L'institution compte déjà 100 écoles dans le monde entier au début du XX^e siècle, et le double seulement 15 ans plus tard. Le moment de grave crise portée par la Seconde Guerre Mondiale et la Grande Dépression est surmonté grâce à Mme Delpoux qui conduit l'entreprise Berlitz à l'époque. Surtout à partir des années 1970, la méthode se renouvelle pour se mettre au pas avec les technologies qui viennent de paraître. Petit à petit les cours se spécialisent, en s'adressant surtout à des publics sectoriels. Depuis 1966, la société est contrôlée par Macmillan Publishers. À partir de 1993, c'est une compagnie japonaise, la Fukutake Publishing, qui possède la majorité des actions de la société (pour toutes ces données, cf. http://www.berlitz.it/it/chi_siamo/berlitz_story/).

³⁶ HOWATT / SMITH (2000), vol. 5 (dans Google – <http://www.archive.org/>)

La théorie

La langue

Dans une optique « naturelle », attribuant à chaque habileté une priorité différente conformément à ce qui se passe en nature, c'est-à-dire dans l'acquisition/imitation du langage parental, Sauveur considère la langue comme un phénomène essentiellement oral :

Il n'y a rien de plus naturel pour nous que de parler d'abord, d'exprimer nos besoins, nos idées, nos sentiments, comme nos parents les expriment : ainsi doivent faire nos élèves (SAUVEUR 1881 : 74-75).

Dans une époque moderne où les relations et les échanges sociaux deviennent plus denses et rapides, la communication, désormais but principal des langues vivantes, passe d'abord par l'audition et la perception, par l'oreille plutôt que par l'œil. Le langage parlé donne donc accès à l'écrit tant dans l'apprentissage d'une langue maternelle que dans celui d'un idiome étranger.

Les étrangers qui étudient le français demandent à parler (SAUVEUR 1874a : 6).

Puisque la langue est avant tout une pratique orale, la pensée est liée directement à la parole : l'une réagit à l'autre selon un mécanisme automatique qui transforme la langue en habitude. Cette dernière est en effet le résultat d'un bain linguistique prolongé où le locuteur s'approprie la langue par une série d'actes linguistiques.

La langue découle comme une généralisation des faits observés dans les livres et les conversations.

En tant que réalisation orale liée à la situation, la langue n'est pas alors pour Sauveur un code fait de règles ; elle ne coïncide pas avec la grammaire (comme cela avait été pour les partisans de la méthode traditionnelle), elle est plutôt faite de lexique, dans la mesure où elle n'est pas une simple juxtaposition de vocables, mais l'agencement de phrases insérées dans un contexte³⁷.

details/methodofteachi00berlgoog – on trouve l'édition de 1919 en texte intégral).

³⁷ Bréal déjà avait consacré la troisième de ses conférences à la Sorbonne à cette approche innovante qui trouve son fondement dans l'enseignement de phrases faites de mots et non pas de grammaire : « En prêtant à l'enfant un véhicule pour sa pensée, la phrase l'invite à employer les mots qu'il connaît, elle lui apprend à poser des questions, à former des réponses ; elle le pousse enfin à parler » (BRÉAL 1893 : 43).

Le modèle d'apprentissage

Le modèle d'apprentissage appliqué dans les *Causeries* et dans la *Méthode Berlitz* provient de celui que sous-tend la « méthode interrogative »³⁸ et qui, selon la reconstruction de Sauveur, a ses racines dans la méthode socratique³⁹.

Dans la méthode Sauveur, la leçon correspond d'habitude à un dialogue professeur/élèves qui applique à la classe le modèle des cours des précepteurs et qui se réalise fréquemment comme une rapide alternance de questions et de réponses en langue étrangère, souvent un vrai « du tac au tac ». Voilà deux passages à titre d'exemple⁴⁰ :

À quelle heure déjeunez-vous, madame ? – Je déjeune à sept heures et demie.
– Et vous, mademoiselle ? – Je déjeune à sept heures. – Vous déjeunez plus tôt que madame. Et vous, mon ami ? – Je déjeune à neuf heures et demie. – C'est bien tard. Je suis sûr que vous vous levez tard aussi. – Je me lève à neuf heures (SAUVEUR 1874a, chap. 7, « Les repas »).

Comment La Fontaine exprime-t-il la morale de la fable ? – Il ne l'exprime pas du tout. – Combien d'invitations à dîner y a-t-il ici ? – Deux. – Qui fait la première ? – Le renard. – N'en êtes-vous pas étonnés ? – Non, nous pensons qu'il va donner un peu pour avoir beaucoup (chap. 32, « Le renard et la cigogne »)⁴¹.

La conversation entre les participants aux cours touche parfois la sphère affective des étudiants qui, en se vouvoyant, parlent parfois de leurs goûts et intérêts personnels, parfois aussi de leur vie privée⁴². Du reste, la spécificité de chaque élève n'est pas négligeable dans la mesure où il faut être attentif à ce que l'immersion dans une langue autre que la

³⁸ Cf. PUREN (1988 : 136-138).

³⁹ Cf. pp. 16-17.

⁴⁰ Nous reviendrons (pp. 46 et ss.) sur les techniques liées à cette méthode interrogative.

⁴¹ Cf. aussi Appendice 1, surtout les leçons A, C, E.

⁴² Dans les *Causeries avec mes élèves*, un des disciples, Georges, est un jeune homme qui entretient une relation avec la sœur d'une autre élève. Leur petite histoire se développe au long du cours. La jeune femme non seulement fait fonction de professeur auprès de son copain, mais ose même critiquer les enseignements de Sauveur toujours par l'intermédiaire de Georges : « La sœur de mademoiselle m'a demandé pourquoi vous ne parlez pas des oiseaux. [...] – Lui avez-vous dit que nous parlerions aujourd'hui de Napoléon ? – Oui. – Aime-t-elle Napoléon ? – Mais elle dit que vous le mettez avec les oiseaux. – Comment ? – Que vous l'oublierez, et que probablement nous aurons une fable. – Pourquoi ? – Vous savez bien que vous ne tenez jamais vos promesses » (SAUVEUR 1874a, chap. 44, « Les oiseaux »).

maternelle ne soit pas dépayssante pour l'apprenant. Il doit se sentir la même personne dans sa propre langue et dans la langue étrangère :

You, who are studying French, need a person to teach it to you, who has least as many ideas as you. If not, your teacher will not give you a language sufficient to express your ideas; in English you may be an intelligent and educated person, but in French you will be a poor, stupid creature, who can speak of nothing but the rain and the beautiful weather, or cauliflowers and green peas, of a concert perhaps, and of a dress. I have seen such persons, intelligent in their own language, but incapable of approaching a serious or elevated idea in mine, and I knew what course of French conversation these persons had pursued (SAUVEUR 1874b : 43).

La démarche interrogative présente des avantages importants qui manquaient dans les méthodes traditionnelles. D'abord celui de solliciter continuellement l'attention de l'étudiant ; ensuite, et c'est là le fondement de la méthode, celui de pouvoir éviter l'utilisation de la langue maternelle.

La méthode interrogative donc par sa nature même supprime la traduction dont elle n'a plus besoin. Les élèves, comme leurs maîtres, « parle[nt] français dès la première heure et ne prononce[nt] pas un mot d'anglais » (SAUVEUR 1874a : 6, Préface). Le manuel aussi ne prévoit que l'utilisation de la langue étrangère. Puisque l'anglais est un « ennemi »⁴³ (SAUVEUR 1874a, Chap. 5, « Les cheveux »), voilà ce qui se passe quand une étudiante se sert involontairement de la traduction :

Connaissez-vous la cigogne ? – Non. Est-ce un quadrupède ? – C'est un oiseau. – Oui, c'est le *stork*, n'est-ce pas ? – Vous faites mal, madame, de donner le mot anglais. Vous savez que je ne puis le permettre. – Pardon, monsieur. – Je vous pardonne volontiers, mais voilà que vous serez tous privés de la description que j'avais à présenter pour faire comprendre ce que c'est qu'une cigogne, et vous perdrez ainsi les mots que j'avais à employer sur la route. Je vous demande pardon à mon tour, si je me permets de vous rappeler à notre règlement. Vous savez que c'est pour votre bien (SAUVEUR 1874a, chap. 32, « Le renard et la cigogne »).

Le but de Sauveur est que l'élève apprenne à s'exprimer directement en langue étrangère, sans l'intermédiaire d'une traduction mentale, sans penser en langue maternelle, selon l'exemple de la nature.

⁴³ Mais seulement quelques lignes plus haut dans le même chapitre, de façon inattendue, Sauveur avait eu recours à la traduction latine pour expliquer un mot français : « Vous ne comprenez pas le mot *sain*. Si vous savez le latin, *sanus* vous explique le sens de *sain*. Les Romains estiment beaucoup le *mens sana in corpore sano*. Mais tâchons de comprendre sans latin ».

Certaines administrations, beaucoup de parents aussi, s'obstinent à ne pas comprendre qu'on puisse étudier une langue nouvelle sans se souvenir de la langue qu'on possède depuis son enfance. La méthode naturelle, telle que vous la voulez, interdit-elle donc absolument qu'on traduise avec des élèves qui commencent le français ? – Ah ! voilà la question, grande et difficile à résoudre, qui m'a fait hésiter longtemps avant que je cédasse, et qui m'a inquiété jusqu'au moment où j'ai vu au Collège des langues environ soixante-dix élèves⁴⁴, formant une de nos classes de commençants, étudier avec moi les Petites Causeries et son nouveau supplément, en présence de vingt-trois institutrices, venues là pour apprendre à connaître la méthode et à l'appliquer dans leur enseignement (SAUVEUR / VAN DAELL 1882 : iv).

L'emploi spontané de la langue à apprendre peut s'obtenir dès le début, si l'on évite que l'étudiant ait une approche contrastive : la comparaison entre deux langues ne peut que nuire à l'apprenant qui se formerait des « habits » incorrects à cause de la différente nature des deux idiomes. Berlitz résume en trois points les raisons de l'abandon d'une pratique qui désormais n'a plus de sens :

In all translation-methods, most of the time is taken up by explanation in the student's mother tongue, while but few words during the lesson are spoken in the language to be learned. It is evident that such a procedure is contrary to common sense.

He who is seeking to acquire a foreign language by means of translation, neither gets hold of its spirit nor does he become accustomed to think it; on the contrary, he has a tendency to base all he says on what he would say in his mother tongue and he cannot prevent his vernacular from assimilating the foreign idiom, thereby rendering the latter unintelligible or, at least, incorrect.

A knowledge of a foreign tongue acquired by means of translation, is necessarily defective and incomplete; for there is by no means for every word of the one language, the exact equivalent in the other. Every language has its peculiarities, its idiomatic expressions and turns, which cannot possibly be rendered by translation. Furthermore the ideas conveyed by an expression in one language, are frequently not the same as those conveyed by the same words in the other. This undeniable fact alone suffices to show clearly that all translation-methods are deficient, and proves that every language must be learned out of itself. This is also confirmed by the well known experience of a traveler in a foreign country. He learns with little trouble and in a comparatively short time to speak fluently the foreign language, whilst the student at school, in spite of his wearisome work with grammar and translation exercises, vainly strives for years to obtain the same result (BERLITZ 1898 : 1-2).

⁴⁴ Pourtant c'est aussi l'application à des classes nombreuses d'une méthode dialectique, plus proprement appropriée à un enseignement en tête à tête, qui contribuera à l'échec de la méthode directe.

La traduction, empêchant aux étudiants de contracter des habitudes linguistiques, doit arriver au bon moment⁴⁵ :

Nous traduisons dans nos classes. La traduction est indispensable pour achever l'étude de la langue, tout autant que la grammaire, mais comme la grammaire elle doit venir à son heure (SAUVEUR 1875a : 9).

Et Sauveur insiste sur la nécessité d'une progression dans l'acquisition des habiletés où la traduction occupe l'une des dernières positions :

Quand les élèves comprennent et parlent la langue, quand ils lisent un livre français avec facilité, quand ils ont acquis le génie [d'après le TLF : « ensemble de tendances spécifiques et distinctives »] de la langue nouvelle, le moment de traduire est venu. La traduction est une gymnastique intellectuelle, puissante et indispensable. J'y donne la plus grande attention dans mes classes, et je la recommande à tous les maîtres (SAUVEUR 1875a : 9-10).

L'un des étudiants peut affirmer à la dix-neuvième leçon des *Causeries avec mes élèves* : « je sais que [...] nous vous comprenons sans dictionnaire, ni grammaire ». En effet, l'étude de la grammaire, au lieu d'aider l'apprentissage, l'entrave à tel point qu'à propos de la façon bizarre des Anglais de s'exprimer en français, naît le dialogue suivant :

Tous les Anglais parlent-ils comme cela ? – Non, certes. – Où est-ce que Milord a étudié, monsieur ? – Dans sa grammaire. – C'est évident (SAUVEUR 1874a, chap. 38, « Deux anglais qui parlent français »).

Le titre complet de son *Introduction to the Teaching of Living Languages* (SAUVEUR 1874b) rappelle que la méthode de Sauveur se fait « without grammar or dictionary » ; la grammaire ne doit pas être le point de départ⁴⁶, mais seulement le complètement et le couronnement des études des langues vivantes, elle doit faire l'objet des cours avancés et être apprise de façon inductive.

Cependant, Sauveur ne peut éviter d'insérer dans ses discours un tout petit nombre d'observations grammaticales. Voilà la liste exhaustive des allusions dans les *Causeries avec mes élèves* :

⁴⁵ Cf. FINOTTI (2009).

⁴⁶ « – Ouvrions-nous la grammaire, monsieur ? – Pourquoi non ? Quand le moment sera venu, nous l'étudieront profondément. – La grammaire est-elle bête ? – Oh ! que non. Elle nous inspire la plus grande admiration, quand nous la comprenons. – Faut-il commencer ou finir par la grammaire ? – Vous voyez bien que nous ne commençons pas par la grammaire, et cependant vous me comprenez » (SAUVEUR 1874a, chap. 10, « Les oreilles. – Les écouteurs »). Cf. aussi SAUVEUR (1874b : 34-38) et dans cette même étude, pp. 53-54.

En français fauteuil est masculin, et chaise est féminin, table aussi. [...] Mais vous avez trois genres, le masculin, le féminin, et le neutre. Nous avons le masculin et le féminin ; nous n'avons pas le neutre (SAUVEUR 1874a, chap. 1, « Les doigts »).

Moins est le contraire de plus. [...] Forte est le féminin de fort. [...] Monsieur est très-fort ; il est fort au superlatif. Madame est moins forte que Monsieur. Moins exprime l'infériorité, plus marque la supériorité (chap. 1, « Les doigts »).

Main est féminin : *elle* est le pronom féminin, *il* est le masculin (chap. 2, « Les mains »).

La main gauche a-t-elle plus de doigts que la main droite ? – Non. – Non [...] elle a autant de doigts que la main droite. Voilà le comparatif (chap. 2, « Les mains »).

La plume n'est point pesante. Ne point est une négation absolue (chap. 4, « Les épaules »).

Vous savez que nous parlons au présent, vous ne connaissez pas encore les temps futurs ni les temps passés en français. [...] – Enseignez-nous les temps passés. – Oui, la prochaine fois, et les temps futurs aussi (chap. 7, « Les repas »).

Nous avons en français comme en anglais, pour votre tourment, j'en suis sûr, des temps passés et des temps futurs (chap. 8, « Aujourd'hui, hier, et demain »).

Permettez-moi d'employer les futurs et les passés. [...] Voyez bien que vous comprenez les formes nouvelles, et les mots nouveaux. [...] Vous devinez *parlerai* au futur, parce que vous connaissez *parle* au présent [...] (chap. 8, « Aujourd'hui, hier, et demain »).

– Je m'y vois aussi. ... Je vous imite, monsieur, mais vous n'expliquez pas ce que y signifie. [...] Que signifie y dans ce cas-ci ? – Dites-le à monsieur, mademoiselle. – Cela signifie, je pense, je me vois dans le miroir (chap. 19, « La figure. – Montaigne »).

Même dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire, le parallèle entre la langue étrangère et la langue maternelle de l'étudiant n'a pas de sens, voire il est nocif, comme Berlitz l'illustre dans cet exemple :

The difficulties of grammar [...] frequently are created only by translation and the consequent comparison with the mother tongue [...]. It is, for instance, just as easy for the student to learn 'I you see' (French form) as it is 'I see you' (English form), the difficulty appears only when the student compares the foreign expression with that of his mother tongue in which the construction is different (BERLITZ 1898 : 3).

La *Méthode Berlitz* confirme qu'au début de l'étude d'une nouvelle langue, la grammaire est acquise sans efforts dans la conversation ; les

règles ne sont jamais explicitées, ce qui ne signifie pourtant pas qu'il n'existe pas une réflexion sur la façon de proposer les notions grammaticales aux apprenants, comme on le verra dans le paragraphe qui suit.

Enfin, selon la méthode directe, la perception visuelle joue un rôle irremplaçable dans l'enseignement d'une langue vivante à des débutants⁴⁷ : une note au titre du premier chapitre des *Causeries avec mes élèves* avertit le lecteur ne pouvant pas jouir de la présence physique du maître qu'il faut au moins supposer d'avoir devant soi un professeur qui montre sans cesse. Les élèves de Sauveur, en relisant le manuel, « verront » (SAUVEUR 1874a : 5, Préface) leur précepteur en train de le lire à son tour ; surtout dans les chapitres initiaux des verbes de perception visuelle (« regarder », « voir ») reviennent sans cesse, ainsi que l'adverbe « voilà ».

Du point de vue de la théorie psychologique, Sauveur et Berlitz, comme les autres méthodologues directs, fondent leur méthode sur la théorie associationniste selon laquelle le sens renvoie à la forme et vice-versa : la chose (l'objet, l'image, le geste) est immédiatement associée aux mots et aux sons dans la langue étrangère ; de même, l'association directe consent de relier des idées, des concepts abstraits inconnus à leurs formes écrites et orales par le biais du vocabulaire possédé.

Nous allons du connu à l'inconnu (SAUVEUR 1874a, chap. 3, « Les bras »).

Ainsi cette théorie justifierait-elle une approche monolingue à l'enseignement du lexique et donc l'interdiction d'utiliser la traduction⁴⁸.

L'associationnisme implique aussi que les formes linguistiques soient assimilées plutôt que mémorisées. Les structures sont en effet fixées, et non pas simplement enregistrées, pour pouvoir être immédiatement réutilisées⁴⁹.

Syllabus et progression

La table des matières des *Causeries avec mes élèves*, fondée sur une distribution thématique du contenu – sans jamais faire allusion à des no-

⁴⁷ Cf. § *Le lexique*, pp. 35 et ss.

⁴⁸ Cf. pp. 23-25.

⁴⁹ L'associationnisme sera renié à partir de l'affirmation de la Méthode Audio-Visuelle s'appuyant sur le gestaltisme ou psychologie de la forme qui considère que la perception de la réalité est trop complexe pour être décomposée. L'associationnisme résulte alors abstrait et mécaniste. Cf. LEMAIRE (2005 : 21 et 23).

tions d'ordre grammatical –, est parfois trompeuse.

Les doigts
Les mains
Les bras
Les épaules
Les cheveux
La salle de classe
Les repas
Aujourd'hui, hier, et demain
Le corbeau et le renard
Les oreilles. – Les écouteurs
Les animaux
La prose et les vers. – M. Jourdain
Une anecdote. – Feu et fou
Une anecdote. – Marie Louise
Le bouc et le renard
La laitière et le pot au lait
Le savetier et le financier
La figure
La figure. – Montaigne
La figure et le visage
La figure, le visage, et la physionomie
Les yeux. – Œdipe
Une anecdote. – Le cauchemar
Le cochet, le chat, et le souriceau
Le front. – M. Wendell Phillips
Le front (suite)
Dieu
Le grillon
La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf
Un anglais qui parle français
Des anecdotes
Le renard et la cigogne
Le lièvre et la tortue
La Fontaine
La Fontaine (suite)
Une anecdote. – L'enseignement des langues à Oxford
Les animaux malades de la peste
Deux anglais qui parlent français
Le loup et l'agneau
Pascal. – Le sublime
Le sublime. – Socrate
Le coq et la perle
Le vieillard et les trois jeunes hommes
Les oiseaux

Les champs et le pinson
 L'hirondelle
 Le rossignol et l'alouette
 La patrie. – Jeanne d'Arc
 Les livres à lire

En la comparant aux leçons, il résulte en fait que les titres ne rendent pas toujours compte de tous les sujets traités. Dans les quatrième (« Les épaules ») et cinquième (« Les cheveux ») leçons, on enseigne les chiffres et à faire les calculs. C'est seulement au début du chap. 11, qui d'après le titre devrait porter sur les animaux, que Sauveur se consacre à ce sujet pour passer bientôt à parler de La Fontaine et d'autres écrivains. Les détours de la conversation étant difficiles à résumer en un titre, Sauveur est donc obligé de faire un choix, c'est-à-dire de n'afficher qu'un, voire deux (c'est le cas des titres doubles : ex. « Les yeux. – Œdipe ») sujets de discussion pour chaque chapitre. Parfois, une conversation sur le même sujet se prolonge au cours de plusieurs leçons (par exemple les chap. 25 et 26 traitent tous les deux du « front »).

Dans les *Causeries* sont abordés les sujets les plus variés. Cela rend compte du fait que le livre, comme le dit l'auteur, « est destiné à tous [ses] élèves et à tous ceux qui enseignent [sa] langue ; [mais] il ne s'adresse pas moins aux personnes curieuses de savoir » (SAUVEUR 1874a : 6, Préface). Non seulement il envisage d'enseigner une langue riche et variée, mais il se fait un devoir de cultiver l'esprit de ses disciples ; il se sent également responsable de leur épanouissement dans la société, comme il l'explique dans le passage de son *Introduction* déjà cité p. 23.

Plusieurs chapitres des *Causeries avec mes élèves* sont consacrés à des parties du corps : d'après les titres on compterait 13 leçons (parmi les 26 premières). En réalité, dans les chap. 19, 20, 21 et 25 les parties du corps citées dans les titres ne sont qu'un prétexte pour parler d'autres sujets. Un parcours se dessine en ce qui concerne la moitié supérieure du corps en partant des doigts pour arriver jusqu'au front (chap. 1, 2, 3, 4, 5, 10, 18, 25, 26).

Les bêtes font l'objet des chap. 11, 44, 45, 46, 47 et aussi de toutes les leçons consacrées aux fables animalières (sur lesquelles nous reviendront).

Quatre chapitres abordent des sujets abstraits : les moments des repas (chap. 7), le temps (« aujourd'hui, hier, et demain », chap. 8) ainsi que des réflexions philosophiques sur l'âme (chap. 20) et le sublime (41).

Plusieurs anecdotes fleurissent par ci, par là (chap. 13, 14, 23, 30, 31,

36, 38) : en racontant souvent des quiproquos linguistiques (par exemple, la gaffe de l'impératrice Marie-Louise adressant une insulte, dont elle ne connaissait pas la véritable signification, à un honorable juris-consulte⁵⁰), ces brèves histoires devraient faire réfléchir les étudiants en les amusant en même temps.

Un nombre élevé de leçons (9, 15, 16, 17, 24, 28, 29, 32, 33, 37, 39, 42, 43) sont destinées aux fables⁵¹ ; au chap. 18, qui devrait être centré sur « La figure », on en lit une autre. Sauveur considère l'œuvre de La Fontaine⁵² comme le meilleur livre à utiliser dans des écoles de langue, parce que les multiples sujets dont il traite sont une inépuisable source de conversation⁵³. Pour cette raison, tout en envisageant de publier un recueil de cet auteur⁵⁴, il insère déjà dans ses *Causeries avec mes élèves* douze fables du maître (les deux autres n'appartenant pas à La Fontaine sont « Le charme », chap. 18, dont il n'indique pas l'auteur, et « Le grillon », chap. 28, de Florian).

Des personnages célèbres attirent aussi l'attention de Sauveur : en plus de La Fontaine (chap. 34), des écrivains comme Montaigne, Pascal (chap. 19, 35, 40, cf. Appendice 1B), un orateur, Wendell Phillips (chap. 25), un philosophe, Socrate (chap. 41) et une héroïne, Jeanne d'Arc (chap. 48)⁵⁵. La leçon 27 est consacrée à Dieu.

En raison de leur caractère oral et improvisé, les leçons de Sauveur ne constituent pas toujours des unités de contenu. Parfois le début d'un chapitre fait allusion au sujet du précédent et en constitue de quelque façon la queue⁵⁶, tandis que dans d'autres cas, à la fin de la leçon Sau-

⁵⁰ Il s'agit de Monsieur de Cambacérès.

⁵¹ En Appendice 1D et F on lit deux fables tirées des *Petites causeries* et des *Causeries avec les enfants*.

⁵² La fortune de La Fontaine dans le milieu didactique de l'époque est tellement répandue que ALBANESE (2003 : 60) a pu parler de sa « canonisation scolaire en France au XIX^e siècle ». Bien que dans l'emploi de Sauveur les *Fables* s'adressent à des étudiants étrangers dans un but pratique, ainsi que culturel, l'affirmation suivante d'Albanese nous semble donner la clef de lecture de son succès dans le monde entier : « l'ensemble des apologues du poète restant 'inoubliable', sa valeur pédagogique réside dans sa capacité à être appris, voire intériorisé dans l'imaginaire [...] contemporain » (ALBANESE 2003 : 60).

⁵³ Cf. SAUVEUR (1874b : 46).

⁵⁴ SAUVEUR (1877).

⁵⁵ Plusieurs autres personnages connus sont mentionnés dans le cours de Sauveur ; ici nous ne considérons que ceux auxquels il consacre le titre d'un chapitre.

⁵⁶ Par exemple au chap. 13 des *Causeries avec mes élèves* on fait allusion à l'his-

veur anticipe la discussion du jour suivant⁵⁷. En ce sens, il est facile de percevoir un lien et une progression dans les idées.

Like every table, and less than any other, since it is the table of a conversation, it does not show the connection of ideas. This connection exists in the book from the first word to the very last (SAUVEUR 1874b : 47).

D'après ces mots de l'auteur, il paraîtrait cependant qu'un plan bien structuré et raisonné ait été à la base de son organisation de la matière. En revanche, on constate qu'il lui arrive de se laisser transporter par la contingence dans le choix des sujets du cours : l'« ordre parfait » et la « chaîne jamais brisée » dont il parle dans sa Préface (SAUVEUR 1874a : 6), sont altérés pas mal de fois, soit par les demandes des élèves :

ex : – Lisez-nous encore une fable du renard (SAUVEUR 1874a, chap. 11, « Les animaux »).

soit par ce que le hasard de la discussion aménage de façon inattendue :

ex : Bonjour mesdames ; bonjour mon ami. Vous avez les yeux gros ; avez-vous pleuré ? – Oui, monsieur ; j'ai rêvé la nuit. – Un mauvais rêve de votre amie ? Vous avez eu peut-être un cauchemar. – Qu'est-ce qu'un cauchemar ? (chap. 23, « Une anecdote. – Le cauchemar »).

En général, on décèle dans le syllabus une graduation du plus simple au plus complexe, du concret à l'abstrait, selon l'évolution des capacités d'apprentissage de l'apprenant.

toire de M. Jourdain, sujet du chap. précédent, avant qu'une nouvelle anecdote commence : « Avez-vous encore des remarques à faire sur M. Jourdain ? – Non. – Personne ? – J'ai lu la scène, monsieur. – Oui, mon ami ; pendant que la sœur de mademoiselle est à New York ? – Oui, elle a donné son Jourdain à mon frère aîné, et mon frère a lu pour moi. – C'est bien ; mais ne dites pas son Jourdain, dites son Molière. – Je n'ai pas compris les feux des yeux de la marquise. – Expliquez-le, madame, s'il vous plaît. – Le philosophe imagine que les yeux de la marquise sont très-brillants, et il les compare au feu : voilà un feu devant nous. – C'est fort bien ; mais vous prononcez très-mal le mot feu. Ce n'est pas fiou ; dites feu comme moi. Cela me rappelle une curieuse anecdote qui est vraie. – Dites-la nous, monsieur. – Avec plaisir ».

⁵⁷ À la fin de la onzième leçon, par exemple, il est obligé, pour manque de temps, de reporter au jour suivant le sujet qu'il avait prévu : « Eh bien ! voici la fable.... Mais il est onze heures et cinq minutes ; il nous faut renvoyer à demain le plaisir d'entendre pour la seconde fois la poésie de La Fontaine ». En fait « Le bouc et le renard » ne fera l'objet que du chap. 15 puisque d'autres anecdotes, initialement non planifiées par Sauveur, s'insèrent dans le programme du cours.

Berlitz affiche aussi une organisation prétendue :

He [l'étudiant] hears and speaks only the language he wishes to learn, as if he were in a foreign country. He has however, the advantage that the language has been methodically and systematically arranged for him⁵⁸.

Rien qu'en regardant la table des matières⁵⁹ de la première partie du premier volume du manuel (« Preparatory lessons »), on constate en effet une progression dans la présentation des sujets ; d'abord une graduation dans le lexique, toujours très concret, mais de plus en plus complexe :

First lesson.	Object and Colors.
Second lesson.	Dimensions.
Third lesson.	Clothing. Part of the body.
Fourth lesson.	Place and position.
Fifth lesson.	Motion.
Sixth lesson.	Numbers.
Seventh lesson.	Quantity.
Eighth lesson.	The alphabet and words needed for reading and writing; the ordinal numbers.
Ninth lesson.	Review of the first eight lessons.
Tenth lesson.	Various words easily explained.
Eleventh lesson.	The words: can, must, want etc. strong, weak, light, heavy, enough, too etc.
Twelfth lesson.	To give, to pass, to say, to send etc.
Thirteenth lesson.	“With” expressing instrument. to see, to hear, to smell, to speak, to eat, to drink etc. names of flowers, eatables and beverages.
Fourteenth lesson.	Continuation of the preceding. Table utensils; taste and smell, handsome, ugly etc.

La même graduation se reflète aussi sur l'ensemble de l'ouvrage, comme Berlitz le résume dans la Préface du deuxième volume :

In the first book are taught the expressions that are indispensable for ordinary conversations such as are needed during a journey in France. Only a few abstract terms and but the most necessary grammatical forms are introduced.

In this second book the vocabulary is gradually increased by the addition of

⁵⁸ BERLITZ (1898 : 3).

⁵⁹ La version française de 1889 ne présente pas de table des matières même si les contenus des chapitres/leçons correspondent à ceux des éditions anglaise et italienne, comme aussi les titres des sections (« Preparatory Lessons » / « Leçons préparatoires » / « Lezioni preparatorie », « Elementary Reading-pieces » / « Morceaux Élémentaires » / « Lezioni intermedie »).

abstract words and idiomatic phrases [...]»⁶⁰

L'organisation de la matière des deux livres est en outre plus pratique et mieux structurée par rapport aux cours de Sauveur ; la succession des champs lexicaux présentés, la connexion entre eux, à laquelle fait allusion l'auteur dans la même Préface⁶¹, ont un fondement réel : les dimensions après les objets, les mouvements après les positions, les quantités après les chiffres, etc.

Ensuite, ce qui pourrait paraître contraire à la méthodologie directe, la table des matières est établie aussi sur la base des notions grammaticales présentées :

First lesson.	Affirmation and negation. The pronoun « one ».
Second lesson.	Comparative and superlative degrees.
Third lesson.	Possessive case; possessive and demonstrative pronouns.
Fourth lesson.	Prepositions and adverbs of place. Ind. pres. sing. of « to be ».
Fifth lesson.	Verbs indic. pres. sing. and imperative.
Sixth lesson.	Plural.
Seventh lesson.	Plural and verbs. Adverbs of quantity. Verb 'to have'.
Eighth lesson.	Spelling and pronunciation.
Ninth lesson.	Exercises for reading and writing.
Tenth lesson.	Partitive words (some, any etc.); pronouns, compound prepositions.
Eleventh lesson.	Infinitive, Pres. participle as Gerund, Subordinate clauses.
Twelfth lesson.	The indirect Object.
Thirteenth lesson.	Supplementary exercises on the verbs and pronouns.
Fourteenth lesson.	...

Le fait que la grammaire n'est enseignée au début que de façon inductive n'exclut pas que l'auteur du manuel suive dans son cours une progression grammaticale.

La littérature

La littérature occupe une place importante dans les cours de Sauveur, bien que son objectif soit plutôt pratique que littéraire. Son approche de la littérature n'a rien à voir avec celle des méthodes traditionnelles où les textes littéraires étaient en même temps le point de départ de l'étude d'une langue étrangère et son but même. Sauveur veut avant tout

⁶⁰ BERLITZ (1889b : 3).

⁶¹ « The pupil will readily understand them [les mots abstraits et les phrases idiomatiques] through their connection » (BERLITZ, 1889b : 3).

amener ses étudiants à soutenir une conversation dès la première heure de cours et seulement ensuite leur permettre de profiter de la littérature française. Cependant, surtout dans ses premières *Causeries*, à côté des fables, dont il tire l'inspiration pour les discussions avec ses disciples en classe, il cite souvent des strophes, il se confronte avec ses amis étudiants sur leurs auteurs préférés ou bien il leur en fait connaître d'autres. Le manuel se termine par un long chapitre intitulé « Les livres à lire » dans lequel Sauveur donne « quelques conseils qui vous guident pour l'avenir. C'est le plus aimé de mes sujets » (SAUVEUR 1874a : 196-197). Pour lui la littérature a une finalité d'abord éducative :

Lisez donc les livres que je vous laisse au moment de me séparer de vous, et vous sortirez de leur lecture plus riches d'âme et d'esprit, et par votre culture vous aurez pris place dans ce monde de l'intelligence, qui doit guider la société (SAUVEUR 1874a : 206-207).

Les matériels

Étant donné qu'« il faut mettre à la porte le génie de sa langue » (SAUVEUR 1874a : 23), puisque en classe comme dans la vie réelle on doit exercer la langue qu'on est en train d'apprendre, à la base de la méthode Sauveur il y a la *leçon de choses*, dans laquelle on se sert d'objets réels ou d'images pour enseigner le lexique. Au début de l'apprentissage surtout, quant les étudiants ne possèdent pas encore un vocabulaire assez riche, l'interdiction de la langue maternelle crée le plus d'obstacles à la communication et à la compréhension. Il existe heureusement des langages universels ; le professeur parle au moyen de son corps et de tout ce qu'il a à sa disposition : « His word, his eyes, his gesture, his whole person, speaks » (SAUVEUR 1874b : 7). Son corps, comme les objets qu'il utilise, deviennent alors un instrument de travail.

Au début de la formation, le manuel ne représente pour les apprenants qu'un aide-mémoire auquel ils ont recours à la maison comme préparation et stimulation au cours (lecture préventive) et fixation des notions apprises (deuxième lecture après la leçon). Le livre deviendra essentiel lors d'un apprentissage avancé.

Berlitz affine la technique de Sauveur : des outils accompagnent les manuels, tels par exemple les tableaux muraux, pour l'enseignement des verbes et leur récitation à haute voix, ou de véritables cahiers et recueils d'images⁶² dans le but d'aider à la fois les élèves et les enseignants.

⁶² Cf. § *Les images*, pp. 41-42 et l'Appendice 6.

Le lexique

Dans l'enseignement du vocabulaire les méthodologues directs font appel à de nouveaux procédés d'accès au sens, parmi lesquels l'intuition directe a souvent recours aux objets pour enseigner un lexique concret appartenant à la sphère de la vie d'un jeune étudiant⁶³.

Si les objets à proprement parler ne constituent le sujet, et donc l'outil, que d'une seule leçon des *Causeries avec mes élèves* (la sixième, sur les objets de la salle de classe – cf. Appendice 1A), ils parsèment cependant d'autres chapitres (surtout les premiers). Dans les trois premières leçons, nous pouvons imaginer le professeur Sauveur indiquant du doigt les objets qu'il présente ou bien les tenant dans ses mains : dans l'ordre, la table, la chaise, la porte, la fenêtre, la plume, le fauteuil, le livre, la poche, le plancher, le tapis.

Voilà une table et une chaise. Voyez-vous la table ? (chap. 1, « Les doigts »).

Voilà un fauteuil. Où est le fauteuil ? (chap. 1, « Les doigts »).

Encore plus souvent ce sont des parties du corps qu'il montre à ses élèves :

Tous les doigts, excepté le pouce, ont trois phalanges ; le pouce a deux phalanges seulement. Les voilà (chap. 1, « Les doigts »).

Où est la main droite ? – La voilà. – Et la main gauche ? – La voilà (chap. 2, « Les mains »).

Les dames portent les cheveux en tresse comme mademoiselle, en boucles comme madame (chap. 5, « Les cheveux »).

Le geste n'aide pas moins que les objets l'intuition directe : il fait tellement partie de la pratique d'enseignement de Sauveur qu'une question se pose à propos de la transcription des leçons :

Si jamais j'écrivais nos leçons pour ceux qui ne sont pas ici, les comprendraient-ils ? – Je ne le sais pas. – Pourquoi ? – Parce que vous parlez du geste sans cesse. – Eh bien ? – Vous ne pouvez pas écrire votre geste. – Et si mon lecteur s' imagine mon geste (chap. 25, « Le front. – Wendell Phillips »).

Le simple geste devient souvent action plus complexe permettant au professeur d'enseigner des concepts moins concrets et plus subtils, tels ceux qui sont en général véhiculés par les verbes :

Je puis plier, étendre, mouvoir les doigts. Voyez : je plie l'index, j'étends l'in-

⁶³ Nous empruntons partiellement la classification de ROCH-VEIRAS (1999). Cf. aussi BOVEE (1919).

dex, je meus les cinq doigts (chap. 1, « Les doigts »).

Voilà le livre : je le place sur la table ; je le prends dans ma main ; je le mets sous mon bras ; je le mets dans ma poche ; je le jette sur le plancher ; je le ramasse ; je vous le donne (chap. 3, « Les bras »).

La méthodologie s'appuie aussi sur une intuition qu'on peut définir indirecte. Parfois Sauveur se sert dans son enseignement d'une image là où l'intuition directe n'est pas possible :

Vous voyez sur ce tableau un cheval, un âne, un bœuf, une vache, un chameau (chap. 5, « Les cheveux »).

Voilà un chien sur ce tableau (chap. 9, « Les oreilles. – Les écouteurs »).

Au chap. 11, nous pouvons bien déduire que le professeur n'a pas devant lui une queue de renard, mais un dessin :

– Qu'est-ce qu'une queue et une cigogne, monsieur ? – Voilà la queue du renard (« Les animaux »).

Dans d'autres cas, quand les objets évoqués ne peuvent pas être exhibés, c'est l'intuition mentale qui permet à l'étudiant de parvenir à la signification du mot. On ne s'imagine pas un fusil (chap. 4) dans un cours de français, mais on ne peut pas non plus faire allusion à certaines autres réalités concrètes, un champ par exemple (chap. 45), sinon les évoquant.

Ou bien, quand on ne peut pas avoir recours aux objets, aux actions ou aux dessins, la réalité est en fait suggérée en langue étrangère grâce à des définitions.

Souvent ce sont les relations sémantiques entre les mots qui en éclairent le sens. Sauveur utilise par exemple un hyperonyme pour définir un hyponyme correspondant (*parler contre sa pensée* pour *mentir*, *ouvrier* pour *savetier*, *petit animal* pour *grenouille*). On décèle alors une progression dans l'acquisition du lexique du général au particulier.

Que signifie *mentir* ? – C'est *parler contre sa pensée*, dire le contraire de la vérité avec intention de tromper (chap. 9, « Le corbeau et le renard »).

Qu'est-ce qu'un *savetier* ? C'est un *ouvrier* de la plus misérable espèce, un pauvre diable, un cordonnier du dernier grade (chap. 17, « Le savetier et le financier »).

– Connaissez-vous la *grenouille* ? – Non. – C'est un *petit animal* à quatre pattes, qui vit dans les marais, dans les eaux stagnantes. Le soir des beaux jours, nous l'entendons coasser au loin ; elle chante comme la cigale la douce poésie des champs. La grenouille vit le plus souvent au fond de l'eau, mais elle vient aussi à la surface, et en sort quelquefois (chap. 29, « La grenouille et le bœuf »).

Le recours à un synonyme ou à un antonyme facilite la tâche du professeur :

Que signifie *alléché* ? – C'est un synonyme de *attiré* (chap. 9, « Le corbeau et le renard »).

Que signifie *à la légère* ? *Sans réflexion* (chap. 15, « Le bouc et le renard »).

Sain est le contraire de *malsain* (chap. 5, « Les cheveux »).

Quel est le contraire de *malade*, monsieur ? – C'est *bien portant* (chap. 7, « Les repas »).

Dans les cas suivants, un méronyme (*doigts*, *pavillon*) et son holonyme (*mains*, *oreille*) s'éclaircissent mutuellement :

Les *doigts* appartiennent à la *mains* (chap. 2, « Les mains »).

Voilà la partie externe de l'*oreille* : c'est le *pavillon* (chap. 10, « Les oreilles. – Les écouteurs. »).

Parfois un mot prend sens par rapport à son homonyme :

– Il faut des ailes pour voler. Mais le renard vole sans ailes. *Voler* a deux significations en français⁶⁴ ; le renard dérobe ce qui ne lui appartient pas, il vole : c'est un voleur (chap. 9, « Le corbeau et le renard »)

ou à un paronyme :

On *baise* la main pour saluer avec affection. On *baisse* la main et le bras pour ramasser quelque chose sur le tapis, une plume par exemple. [...] On ouvre et on étend les bras pour exprimer l'admiration. Les messieurs présentent les bras aux dames quelquefois pour passer dans la salle à manger (chap. 3, « Les bras »).

L'homonymie, qui est normalement une source d'opacité pour les étudiants qui apprennent les langues, devient enfin un expédient clarificateur. La confusion pourrait dériver aussi de la polysémie d'un mot, comme dans le cas du verbe *porter* :

Comment vous portez-vous, mon ami ? – La chaise me porte. – Oui, vraiment ; mais nous nous portons nous-mêmes en français ; et quand nous jouissons d'une bonne santé, nous nous portons bien (chap. 7, « Les repas »).

Plus rarement, c'est par des processus logiques que Sauveur amène ses élèves à la découverte d'un nouveau mot. Deux réalités peuvent entretenir un rapport de cause à effet :

Qu'est-ce qu'un *fromage*, monsieur ? – Voilà la vache, elle donne du lait. Avec le lait on fait du beurre et du fromage (chap. 9, « Le corbeau et le renard »)

⁶⁴ Dans son explication, Sauveur semble considérer le verbe *voler* comme un mot polysémique, ce qui n'est pas vrai.

ou bien un fait, une situation ou même un objet peuvent être la conséquence des actions qui les définissent :

Je puis prendre la plume. Je tiens la plume entre le pouce et le doigt du milieu ; j'emploie l'index pour conduire la plume. J'écris avec la plume (chap. 2, « Les mains »).

– Quelle différence il y a entre un fleuve et une rivière ? – Le fleuve porte ses eaux à la mer ; la rivière porte les siennes dans un fleuve ou dans une autre rivière. – Ainsi le Mississipi est un fleuve ? – Oui, et le Ohio est une rivière (chap. 27, « Dieu »).

Une ou plusieurs comparaisons sont mises en cause de temps en temps :

Le doigt du milieu est le plus long de tous les doigts, le pouce est le plus fort, et le doigt annulaire est le plus faible (chap. 1, « Les doigts »).

Des éclaircissements sur la fonction d'un objet peuvent aider la compréhension :

Avec le peigne, on démêle les cheveux, on les peigne (chap. 5, « Les cheveux »).

Que fait-on avec ce crayon-là ? – Je ne sais pas le dire en français. – On dessine. [...] – Que fait-on avec la plume ? – On écrit (chap. 6, « La salle de classe »)

de même que l'emploi de processus numériques :

Le pouce est le premier doigt, l'index est le deuxième, le doigt du milieu est le troisième, le doigt annulaire est le quatrième, et le petit doigt est le cinquième (chap. 1, « Les doigts »).

Combien font quatre et quatre ? – Huit (chap. 2, « Les mains »).

Un kilogramme fait mille grammes. Le gramme est la millième partie du kilogramme. Deux est la moitié de quatre ; trois est le tiers de neuf. [...] Quatre est le quart de seize, trois est le cinquième de quinze. Voilà bien du calcul (chap. 4, « Les épaules »)

ou de séries logiques qui rappellent celles que François Gouin mettait à point dans les mêmes années de l'autre côté de l'océan (GOUIN 1880) :

Voilà le livre : je le place sur la table ; je le prends dans ma main ; je le mets sous mon bras ; je le mets dans ma poche ; je le jette sur le plancher ; je le ramasse ; je vous le donne (chap. 3, « Les bras »).

Il arrive aussi que pour se faire comprendre Sauveur utilise plusieurs expédients simultanément. Dans l'exemple suivant le mot à expliquer est éclairé par son antonyme et aussi par une démonstration matérielle :

Que signifie le mot *fin*, monsieur ? – Regardez cette page de papier qui est sur

ma table. Voilà la fin de la page : c'est le contraire de *commencement* (chap. 8, « Aujourd'hui, hier, et demain »).

À l'intérieur d'un même champ lexical les procédés pour illustrer les mots varient beaucoup. Les animaux sont représentés par une image, parfois simplement suggérés à l'aide du contexte ; au chap. 11 ils sont retracés grâce à une description physique (le bélier – hyponyme – est un animal cornu – hyperonyme –), ou bien définis par rapport à d'autres animaux (l'agneau et le bélier sont le petit et le mâle de la brebis, le bouc est le mâle de la chèvre et le père du chevreau).

Du côté de Berlitz, le « practical and striking example of object lessons » (BERLITZ 1898 : 3), c'est-à-dire la « dimostrazione 'ad oculos' » (BERLITZ 1894 : 3) définissent et condensent la technique qu'il emprunte à son voisin⁶⁵.

Dans les affirmations suivantes, extraites de la *Méthode Berlitz*, l'allusion aux couleurs confirme que le maître est en train de montrer les objets qu'il nomme ou leurs images :

Le crayon est brun, le mur est gris, le plafond est blanc, le tableau est noir, le rideau est vert, le papier est rouge (BERLITZ 1889a, « Première leçon »).

L'emploi de déictiques ne peut pas attester tout seul que le professeur est en train de désigner quelqu'un qui est en face de lui :

Qui est ce monsieur ? C'est Monsieur Lefèvre.

Qui est cette dame ? C'est Madame Lefèvre.

Qui est cette demoiselle ? C'est Mademoiselle Lefèvre (« Troisième leçon »)

Dans la version anglaise, une note juste après l'échange « Who is this gentleman ? It is Mr. Miller » précise : « If necessary, pictures of well known persons may be used » (BERLITZ 1898 : 13).

L'adverbe tant utilisé par Sauveur permet de visualiser le geste du professeur :

Voici la lettre A, voilà la lettre B, voilà la lettre C, etc. (BERLITZ 1889a, « Huitième leçon »).

⁶⁵ Sauveur n'est pourtant pas non plus le premier à utiliser cette technique. Par exemple Michel Bréal, le pédagogue célèbre en France, prônait la *leçon de choses* en opposition à la *leçon de mots*, dans l'enseignement de la langue maternelle, il est vrai, mais selon les mêmes principes associés à la méthode interrogative (BRÉAL 1882).

En agissant il décrit ses actions :

Le professeur prend le livre⁶⁶. – Le professeur met le livre sur la chaise. – Le professeur prend la règle. – Il met la règle sous la table. – Le professeur tire la table. – Il pousse la table. – Il pousse la chaise vers la fenêtre. – Il porte la chaise devant le tableau (« Cinquième leçon »).

Berlitz considère qu'une hiérarchie s'impose entre les différentes techniques d'explication du lexique : si l'*object lesson* est à préférer dès le début, suivi par la mise en contexte⁶⁷ et les exemples, les définitions théoriques des mots ne doivent arriver que lorsque les autres procédés ne peuvent pas servir :

I have usually employed new words in a manner that their meaning becomes obvious through the context. In explaining any word the teacher should do it by means of striking examples (illustrating clearly not only the signification of the word but also the manner of using it) rather than by a theoretic definition; if, however, the latter has to be resorted to, the teacher must be careful to use words and expressions only perfectly known to the student. Defining a new word with other words equally new is, of course, sheer nonsense (BERLITZ 1898 : 49).

En tout cas, on constate que tous ces procédés ne représentent que des moyens de contextualisation. La mise en contexte proprement dite insère les mots à l'intérieur d'un extrait, les exemples les encadrent dans des phrases, à savoir des contextes moins détaillés ; la *leçon de choses* contextualise en actualisant un geste ou en situant un objet dans un environnement formé d'autres outils⁶⁸. Enfin, le recours aux définitions ne doit pas se passer de cette mise en contexte, parce que les mots n'ont pas de sens par eux-mêmes :

Words that have a number of different meanings should at first be treated with regard to the meaning they have in the phrase met (BERLITZ 1898 : 50).

Il ne faut pas oublier que le contexte varie en fonction du public, et cela est spécialement important pour certaines catégories de mots :

Abstract words (as for instance: live, know, think, hope, fear) should at first be

⁶⁶ Une autre note dans la version anglaise ajoute ici : « Doing it » (BERLITZ, 1898 : 16).

⁶⁷ Ce qui explique que la première partie du premier volume (version anglaise) donne à côté du titre « Preparatory lessons », le sous-titre « Object teaching », alors que la seconde partie, l'« Elementary reading and conversation » se fonde sur le « Teaching through context ».

⁶⁸ Cf. § *Les images*, pp. 41-42.

taken in their popular sense – as children would understand them – *and not in their scientific* or perhaps etymological signification (BERLITZ 1898 : 50).

Même le choix et le nombre des termes à enseigner dépendent du contexte :

Quand le contexte s’y prête, le professeur peut introduire dans la leçon d’autres mots et d’autres expressions. Toutefois, il doit avoir soin de ne pas trop en donner à la fois, et de ne donner que les termes qui trouvent un emploi immédiat (BERLITZ 1889a : 8).

Dans cette même logique d’attention au contexte, à la totalité et non pas aux éléments qui la composent, Berlitz réserve un traitement spécial aux expressions idiomatiques, les « idiotismes » dans la version française :

When explaining an idiomatic expression, the teacher must not analyse it and explain the single words, but take the entire expression as one word. Analysing such expressions, introduces only difficulties that in reality do not exist (BERLITZ 1898 : 50).

Les images

On peut se demander si Sauveur avait préparé des tableaux pour accompagner ses cours ou s’il laissait cette tâche aux enseignants qui voulaient suivre sa méthode. Ce qui est certain c’est que Berlitz, didacticien mais aussi commerçant, met en vente des *Pictures for the Object-Lessons* à utiliser parallèlement aux manuels de n’importe quelle langue.

Nous reproduisons en Appendice 6 (cf. pp. 107-114) les 16 *Illustrations* de Berlitz qui composaient un deuxième recueil (il en existait probablement plusieurs, de dimensions et prix variables).

Les images recréent un milieu nettement bourgeois⁶⁹ (il suffit de regarder la fine vaisselle du tableau VI ou les montres et les horloges du VII), quoique la vraisemblance soit parfois négligée en faveur des nécessités didactiques (au tableau X un ours côtoie un lion).

Les objets représentés, comme les mots qui les nomment, sont toujours mis en contexte, soit parce qu’ils sont insérés dans un décor (c’est par exemple le cas des paysages du tableaux VIII ou de la chambre du XVI), soit parce que d’autres objets de la même nature les accompagnent (les différents fleurs et fruits du tableaux IV ou les nombreux animaux des tableaux IX, X, XI, XII, XIII).

⁶⁹ Qui en dit long sur le public de ces cours.

Les rapports entre les objets, ou plutôt les rapports entre les images, suivent une progression logique. Parfois du général au particulier : dans le premier tableau on voit l'ensemble de la classe, dans le deuxième des détails de ce qui s'y trouve, les livres, les crayons et les règles ; le tableau IV reproduit une scène dans un jardin, alors que le suivant zoome sur les fleurs et les fruits ; l'échappée d'une rue avec église et immeubles au tableau XV précède une vue sur l'intérieur d'une maison.

Dans tous les cas, la contigüité entre deux images se configure comme appartenance au même champ sémantique : par exemple, les tableaux IV (fleurs et fruits) et V (légumes, viande et pain) représentent les produits de la nature, les tableaux V et VI (vaisselle) le champ des repas ; du IX au XIII ce sont les animaux.

Ce parcours fondé sur les objets s'insère dans un syllabus plus complexe, gradué, comme on l'a vu, sur la base du lexique, non seulement concret, et des notions grammaticales. Ce qui appuie la thèse selon laquelle Berlitz, contrairement à son collègue, n'a rien laissé au hasard : une charpente bien plus solide que celle de Sauveur soutient le projet de Berlitz.

La structure des leçons

La forme dialoguée des leçons de Sauveur se reflète dans leur transcription (cf. Appendice 1), où elle n'est jamais dissimulée ; en effet, elle saute tout de suite aux yeux : des tirets marquent les répliques des caiseurs⁷⁰.

Alors que dans les leçons⁷¹ portant sur les réalités plus concrètes (corps, objets) la structure se répète invariablement, consistant toujours en un dialogue continu qui vise à décrire le sujet du cours et en même temps à vérifier la compréhension de la part des étudiants, l'organisation des nombreuses leçons centrées sur les fables est plus complexe : la phase essentielle qui ne manque jamais est la lecture de la fable en vers (une seule fois, chap. 16, la fable est en prose), parfois précédée par une explication/introduction de la fable même de la part de Sauveur ; jusqu'à

⁷⁰ Dans notre transcription en Appendice 1 les tirets ne figurent pas, n'étant pas nécessaires : nous avons placé les répliques du professeur et des étudiants sur deux colonnes séparées.

⁷¹ Nous analysons dans le détail les cours reproduits dans les *Causeries avec mes élèves*.

la leçon 33, la compréhension est assurée et vérifiée grâce à l'habituel dialogue entre professeur et étudiants ; ces échanges entraînent souvent, comme c'est le cas dans les autres chapitres aussi, des discussions sur des sujets voisins. À partir du chap. 37 (mais déjà dans le 24), le moment dialogué est supprimé, ce qui fait que la leçon devient presque un simple monologue du professeur.

Dans les leçons consacrées aux personnages célèbres, des passages dialogués ne manquent jamais (ils servent à vérifier la compréhension, ouvrent la discussion et, dans les premiers chapitres, 19, 25, 34, ils présentent le personnage). Cependant, à partir du chap. 35 (et aussi dans le 27), des lectures et des citations de plus en plus longues de la part du professeur ralentissent le rythme de la leçon et rendent les étudiants plus passifs.

Dans la transcription des leçons, la dernière partie des chapitres est fréquemment⁷² occupée par une longue série de questions sans réponse (parfois introduites par une sorte de sous-titre : « Questions »). Il faut supposer que Sauveur a voulu ajouter à la transcription de ses conversations réelles des suggestions à la faveur de ses confrères enseignants. Il semble vouloir montrer comment on pourrait conduire ou continuer une discussion sur les sujets traités au cours de la leçon, ou bien en lancer d'autres sur des thèmes reliés ; souvent les questions visent à vérifier la compréhension de la discussion qui les a précédées ou du texte lu, s'il y en a eu un.

À une progression dans le syllabus correspond une évolution et une réorganisation de la matière à l'intérieur de chaque leçon dans le but de laisser de plus en plus d'autonomie à l'apprenant, mais en le rendant ainsi plus passif⁷³. Comme on peut le voir des leçons reproduites (cf. Appendice 1), la structure interrogative, fondamentale dans les premières heures d'apprentissage, s'affaiblit peu à peu pour disparaître presque complètement dans les dernières leçons. Les répliques du professeur, en général très nombreuses, brèves et répétitives au début, deviennent bien plus articulées et agencées vers la fin du cours ; non seulement on passe de courtes questions pensées dans le but d'entraîner une réponse déjà prévue (souvent pour pousser l'étudiant à réutiliser un mot ou une expression à peine introduite) à des questions beaucoup plus libres, mais souvent de longs passages narratifs ou descriptifs remplacent les dialogues. Alors que les premières leçons ont pour but l'enseignement / ap-

⁷² Chap. 5, 7, 8, 9, 10, 16, 17, 22, 24, 32, 37, 42, 43.

⁷³ Cf. pp. 55-57.

prentissage du vocabulaire ainsi que l'automatisation des structures à travers la continuelle répétition de phrases similaires, dans la dernière partie du cours Sauveur se préoccupe surtout d'assurer la compréhension globale des sujets traités. Les explications lexicales sont de plus en plus rares.

On pourrait presque affirmer que dans l'ensemble des deux volumes de la *Méthode Berlitz* la charpente des chapitres se répète presque de façon monotone. La structure des leçons de Berlitz ne varie que légèrement, du début à la fin du cours.

Dans les leçons préparatoires du premier livre,

le professeur doit, avant de commencer un sujet, en écrire les mots et les phrases sur le tableau, comme ils sont disposés dans le livre (BERLITZ 1889a : 7).

Le premier chapitre de son manuel donne par exemple la liste suivante au tout début⁷⁴ :

Le livre.
Le crayon.
Le papier.
Le tableau.
Le rideau.
Le plafond.
Le plancher.
Le mur.
La plume.
La craie.
La règle.
La table.
La chaise.
La boîte.
La porte.
La fenêtre.

Tout de suite après, un dialogue s'instaure entre le maître et les disciples. Le but est la présentation des objets et donc des mots inconnus que le professeur vient de présenter graphiquement et auxquels il peut ainsi associer une forme phonétique.

Qu'est-ce que c'est ?	Le livre, la table, etc.
Est-ce le livre ?	Oui, c'est le livre.
	Non, ce n'est pas le livre, c'est la craie.
Est-ce le tableau ? le plafond ? le plancher ? etc.	

⁷⁴ Cf. aussi la quatrième leçon en Appendice 5.

Est-ce le livre ou le crayon ? C'est le livre.
 C'est le crayon.
 Ce n'est ni le livre, ni le crayon ; c'est la règle.
 Est-ce la porte ou la fenêtre ? Est-ce le plafond ou le plancher ? etc.
 (BERLITZ 1889a, « Première leçon »)

De la neuvième leçon à la quatorzième, des exercices aident à maîtriser les structures apprises dans la première partie du cours :

Mettez des mots à la place des tirets.

Faire les questions des réponses suivantes.

Répondre aux questions suivantes en employant des pronoms à la place des substantifs mis en italique.

Faire des questions en mettant des substantifs à la place des pronoms mis en italique.

À partir de la seconde partie du premier volume, au lieu de commencer par une liste de mots ou phrases, les étudiants lisent un texte (cf. Appendice 5) qui permettra d'engendrer un nouveau dialogue où l'on vise encore une fois l'automatisation des structures.

L'élève lit d'abord quelques lignes ; le professeur lui fait ensuite un certain nombre de questions, de manière à obtenir des réponses, avec les mots et les expressions qu'ils viennent de lire. On entremêle, en même temps, ces phrases de mots et de termes, appris dans les leçons précédentes (quelquefois même de nouveaux mots, pourvu que leur signification soit claire par l'enchaînement), sans oublier d'aider l'élève à répondre, s'il hésite (BERLITZ 1889a : 49).

Les exercices qui suivent toujours les textes sont un peu plus variés que ceux de la première partie :

Mettre au passé.

Mettre au futur...

Les techniques

Imitation et répétition

Dans la pratique didactique, la « méthode interrogative » coïncide avec une démarche imitative et répétitive :

Je vais vous interroger sur les yeux, mesdames. Si vous êtes bien attentives, vous répondrez à toutes les questions sans peine ; je les enchaînerai et vous conduirai de l'une à l'autre (SAUVEUR 1874a, chap. 22, « Les yeux »).

C'est seulement quand les apprenants commencent à mieux posséder la langue que leurs réponses et réactions peuvent devenir plus personnel-

les et autonomes, tandis qu'avant cela Sauveur essaie de créer chez ses étudiants des habitudes linguistiques par le biais des répétitions⁷⁵. Voilà par exemple le début du premier chapitre où par cette technique le professeur interroge chaque étudiant et la classe toute entière :

Voilà le doigt. Regardez. Voilà l'index, voilà le doigt du milieu, voilà le doigt annulaire, voilà le petit doigt, et voilà le pouce. Voyez-vous le doigt, madame ? Oui : vous voyez le doigt, et je vois le doigt. Voyez-vous le doigt, monsieur ? – Oui, je vois le doigt. – Voyez-vous l'index, madame ? – Oui, je vois l'index. – Vous voyez l'index, et moi aussi. Et vous mademoiselle ? – Et moi aussi. – Vous voyez tous l'index, et le pouce, et le doigt du milieu. Vous voyez le petit doigt aussi, monsieur ? – Oui (« Les doigts »).

Et encore un échange de la troisième leçon proposant l'emploi réitéré des prépositions avec fonction de localisation :

Vous voyez, mon ami, madame prend le livre. Rendez-le-moi. Que fait madame ? – Elle vous rend le livre. – Où est-il ? – Il est sur la table. – Est-il encore sur la table ? – Non, il est sur le plancher. – Le plancher est-il sur le tapis ? Vous voyez le tapis, n'est-ce pas ? Je vous montre le tapis du doigt. Répondez. – Non, le plancher n'est pas sur le tapis, au contraire, il est sous le tapis. Êtes-vous sous le tapis ? – Non, heureusement (« Les bras »).

Dans la première phase du sixième chapitre, la technique vise l'enrichissement du vocabulaire :

Où sommes-nous ? sommes-nous à l'extérieur ou à l'intérieur ? – À l'intérieur ? Oui : nous sommes dans une chambre. Comment appelle-t-on cette chambre ? Une salle de classe. – Me voyez-vous ? – Oui. – Je suis debout. Êtes-vous debout ou assis, mon ami ? – Je ne suis pas debout (« La salle de classe »).

Comme on peut le remarquer, les questions du maître sont simples, courtes, formellement répétitives et contiennent déjà les éléments pour la réponse ; enfin elles sont conséquentes les unes avec les autres dans la mesure où la question présuppose une réponse guidée.

La méthode interrogative se configure en fait comme un exercice de

⁷⁵ D'une façon parfois ludique dans l'enseignement pour les plus petits (SAUVEUR 1875a). De la troisième à la sixième leçon une balle accompagne les activités de la classe (cf. Appendice 1E) : comme le rappelle le professeur quand il propose à ses élèves le jeu « Pigeon vole » (chap. 17), « en jouant [...] il faut parler français » ; le jeu continue le jour suivant (« Les gages ») pour permettre aux joueurs de racheter les objets perdus. Enfin dans le « oui ou non » (chap. 24) un des étudiants doit deviner le secret des autres. Au chap. 21 le professeur invite ses enfants à chanter et à danser sur la musique du « Pont d'Avignon ».

réemploi, plus ou moins dirigé, des structures utilisées par le professeur. C'est surtout au début du cours de Sauveur, et toujours dans les leçons traitant des sujets plus concrets, que cela prend la forme d'un véritable entraînement.

Dans un seul cas, dans les *Causeries avec mes élèves*, après plusieurs leçons deux disciples atteignent une certaine autonomie par rapport à leur enseignant ; invités par Sauveur, ils peuvent converser tout seuls, sans l'intervention du maître, en exploitant toutefois leur modèle.

– Vous répondez bien, madame : je vous cède la parole, et je vous prie de poser quelques questions à notre petit jeune homme. – C'est bien difficile. – C'est indispensable : on ne parle pas avec des réponses seulement. – J'essaierai.... Qui a créé le soleil, la lune, et les étoiles, et l'homme ? – C'est Dieu. – A-t-il créé l'homme avant ou après le soleil ? – Il a créé l'homme pour finir. – Où est le soleil ? – Dans le ciel. – Et la lune ? – Aussi. – Sont-ils au ciel en même temps ? – Non, certes. – Réfléchissez. – La lune n'est pas au ciel le jour ; les étoiles non plus. – Où sont-elles ? – Je ne m'explique pas bien. – Expliquez-vous mieux. – Elles sont au ciel, mais on ne les voit pas. – Pourquoi ? – Je ne sais pas. – Quelle est la lumière la plus brillante, la plus puissante ? – C'est celle du soleil. – N'efface-t-elle pas la lumière de la lune ? – Si. – Comprenez-vous pourquoi la lune est invisible le jour ? – Oui. – Pourquoi ne voyons-nous pas le soleil la nuit ? n'est-il pas au ciel ? – Si. – Il y est, mais il éclaire l'autre hémisphère. – Vous pourriez me remplacer, madame ; je vous fais compliment. – Merci, monsieur (chap. 27, « Dieu »).

La fin de cette citation montre combien la maîtrise de la langue se configure comme une maîtrise de la technique⁷⁶.

Le dialogue qui s'enchaîne entre maître et disciples est encore loin du vraisemblable, au contraire il est modelé et canalisé par l'enseignant en fonction de la didactique ; les répétitions constantes et prolongées des mots et des structures à fixer veulent déclencher le même procédé d'imitation qui se vérifie entre l'enfant et sa mère. Comme dans la nature, la répétition est bilatérale : de la part de l'apprenant, elle touche le niveau

⁷⁶ Cela implique que plus la méthode est efficace, plus l'apprentissage se fait rapidement, comme l'imposent les nouvelles exigences de la communication. Il ne faut pas oublier les tirades de Jacotot qui essayait de défendre son « enseignement universel » en avançant la facilité de cette méthode ainsi que sa rapidité : « Voici la méthode : *apprenez un livre, et vérifiez tous les autres*. Vous irez plus vite que par les méthodes connues » (JACOTOT 1824 : 63) ; et encore : « En suivant cette route, il ne faut pas plus de six mois à un homme *qui veut* pour apprendre une langue étrangère quelconque, aussi bien que les trois quarts des élèves d'un collège d'Europe savent le latin, après être restés assis pendant sept ans sur les bancs, en face du plus habile professeur de la vieille méthode » (JACOTOT 1824 : 112).

de la production, dans le sens d'une réitération de l'imitation du maître-modèle ; en revanche, dans la bouche du professeur, la répétition entraîne des habitudes auditives chez l'apprenant et, comme le remarque Berlitz, en exerce la compréhension :

Chaque fois que le professeur a l'occasion de faire une nouvelle question, il doit d'abord y répondre plusieurs fois, avant d'interroger l'élève (BERLITZ 1889a : 7).

Quand un élève hésite, le professeur, après lui avoir soufflé la réponse, doit lui faire de nouveau cette même question, ainsi que d'autres semblables, avant de passer à une autre explication, et cela surtout si la question ou la réponse renferme un nouveau mot (BERLITZ 1889a : 50).

Dans les vœux de Berlitz cette technique s'affine encore plus. Il ne s'agit pas seulement d'enchaîner des phrases,

les questions du professeur doivent être telles que les réponses de l'élève montrent s'il les a parfaitement comprises (BERLITZ 1889a : 50).

Et encore, le dialogue doit être bien dirigé et organisé par le maître sur la base des connaissances que les disciples ont déjà acquises, de même qu'en prévision des notions au programme :

Avant de donner une leçon, le professeur doit non seulement être parfaitement familiarisé avec la phraséologie et le vocabulaire de cette leçon, mais doit encore posséder complètement les leçons précédentes [...] (BERLITZ 1889a : 7).

La conversation en classe s'appuie parfois sur des textes. Dans ces cas, Sauveur est toujours attentif à ce qu'au moins au début ce soit le professeur qui les lise⁷⁷ ; il est tout à fait interdit aux disciples d'ouvrir le livre pendant le premier mois d'apprentissage. « Their ear alone must be occupied there » (SAUVEUR 1874b : 26).

Les livres s'adressent-ils à votre oreille ? – Non. – Eh bien ! ne vous adressez pas à eux non plus. Quand votre oreille sera française, à la bonne heure ! Vous ouvrirez les livres alors pour mettre beaucoup de mots dans votre vocabulaire, et de la vérité, de la richesse dans votre conversation, et aussi pour mettre des connaissances, des idées dans votre tête (SAUVEUR 1874a, chap. 10, « Les oreilles. – Les écouteurs »).

Plus tard, les apprenants peuvent s'approcher directement des textes : la répétition est aussi récitation de morceaux appris par cœur. D'ailleurs,

⁷⁷ Une seule fois, il propose à son public de relire le texte ensemble, mais seulement après l'avoir récité lui-même (SAUVEUR 1874a, tout début du chap. 27, « Dieu »).

Jacotot faisait de cette technique le principe fondamental de son *Enseignement universel* :

Apprenez par cœur, répétez sans cesse et tout est fait (JACOTOT 1824 : 32).

Sauveur se sert de la récitation pour deux finalités : la première en rapport avec l'écrit :

– Comment apprendrons-nous l'orthographe ? – Par un procédé très-simple et très-efficace. Vous aurez à réciter de mémoire chaque jour six ou sept lignes. Après les avoir récitées, vous les écrirez, de mémoire aussi, sur la planche noire. Puis vous corrigerez la planche de votre voisin, et il corrigera la vôtre, le livre à la main. Cette obligation d'écrire de mémoire vous rendra attentives, mesdames, à chaque mot de votre leçon.

La seconde avec l'oral :

Quant à la récitation de la leçon, elle est destinée à former votre prononciation, et à vous faire prendre la cadence, l'harmonie, la note véritable de la langue (SAUVEUR 1874a, chap. 26, « Le front (suite) »).

La mimique

La mimique a un rôle très important surtout dans la didactique adressée aux enfants plus petits, et cela se voit très clairement dans le dernier manuel de Sauveur (*Causeries avec les enfants*) où le geste devient souvent mouvement continu⁷⁸.

On peut facilement s'imaginer le dynamisme qui règne sans arrêt dans la classe, par exemple pendant la troisième leçon, toujours des *Causeries avec les enfants*, (« La balle ») ou la cinquième (« La balle, l'orange et la pomme »). Nous ne reproduisons qu'un passage de cette dernière :

Montrez la pomme. – Nous montrons la pomme : voilà la pomme. Où est la pomme ? La pomme est dans ma main ? – Oui, elle est dans ta main. – Je jette la pomme en l'air : une, deux, trois !... Où est la pomme ? – Elle est en l'air. – Je jette la pomme en l'air et j'attrape la pomme.
Regardez. Je jette la pomme sur le plancher. Où est-elle ? – Elle est sur le plancher. – Je ramasse la pomme : voilà la pomme. Est-elle sur le plancher ? – Non. – Où est-elle ? – Dans ta main. – Non. Regardez bien. Où est la pomme ? – Elle est sur ta main. – À la bonne heure !
Voilà la balle. Soyez attentifs. Je jette la balle en l'air, et je l'attrape. La voilà. Je jette la balle à George. Attrape la balle, George, et parle. Je jette, une, deux, trois !... – J'attrape la balle. – C'est bien, ami : tu attrapes la balle.

⁷⁸ Cela est vrai surtout, mais pas seulement, au début du cours (plus ou moins le premier tiers) quand les actions peuvent aider l'apprentissage du lexique concret.

Voyons : jouons toi et moi avec la balle. Commence (SAUVEUR 1875a).

La traduction

Dans son *Introduction to the Teaching of Living Languages*, Sauveur insiste sur l'importance d'enseigner des phrases intéressantes, sensées et reliées entre elles de manière à former un discours qui puisse attirer l'attention des auditeurs ; faisant cela, il critique ouvertement les méthodes traditionnelles.

I recommend also to my brother teachers to ask only earnest questions, which will render the class attentive and interested: nothing is more contemptible or more fruitless than phrases which are only phrases. They are even powerless to teach words. How can one have the courage to present to intelligent persons, to children even, in order to teach them the present of the indicative of the verb *avoir*, a *tableau* like the following? « *J'ai un chapeau; tu as un fromage; il a trois poires; mademoiselle a une rose; nous avons deux fourchettes; vous avez une robe; vos amis ont un chien, et vos sœurs ont un gros chat.* » I am almost ashamed of writing these stupid things, even to point them out to the ridicule of the public. Another point that I recommend, is to connect scrupulously the questions in such a manner that one may give rise to another (SAUVEUR 1874b : 27-28).

En accord avec la nécessité d'une approche globale ou synthétique, Sauveur condamne l'usage du dictionnaire, « le mot ne devant jamais être introduit, expliqué et assimilé de manière isolée, mais dans des propositions complètes » (PUREN 1988 : 148). Cela concorde avec le souci de contextualisation des méthodologues directs.

Connaissez-vous M. Littré ? – Non, monsieur. – C'est l'auteur d'un gros dictionnaire, un grand travailleur, un savant. Voilà son dictionnaire dans la bibliothèque. Ne l'ouvrez pas, je vous en prie. Vous ne devez pas lire, mais écouter attentivement toutes mes paroles et parler (SAUVEUR 1874a, chap. 4, « Les épaules »).

D'autant plus que, d'après ce que Sauveur répète plusieurs fois, à ses lecteurs dans ses préfaces, à ses étudiants dans ses cours, la communication en classe ne doit jamais passer par la langue maternelle des élèves : l'enseignement se fait directement.

Pourtant, Sauveur ne voit aucune contradiction au principe qui interdit la traduction comme procédé d'explication lexicale et grammaticale dans l'emploi de la traduction même comme moyen de renforcement des structures apprises pendant les heures de cours. Il prévoit alors des devoirs de traduction à la fin de chaque séance même pour les étudiants débutants.

[...] pour que l'enseignement d'après notre méthode reste ce qu'il a été depuis le commencement et ce qu'il doit toujours être, c'est-à-dire l'enseignement du français par le français dès la première leçon, les maîtres et les maîtresses devront scrupuleusement observer les règles qui suivent :

1° Enseigner les « Petites Causeries » ou « La parole française »⁷⁹ en français, toujours en français : que le français soit la seule langue de la classe, la langue du professeur et la langue de l'élève.

2° Toujours commencer la leçon par l'étude du livre et la conversation française sur le sujet du chapitre ; ou bien, par la conjugaison des verbes, suivies de l'étude du livre. [...]

3° Terminer la leçon par le devoir de traduction (SAUVEUR / VAN DAELL 1882 : iv-v).

Les devoirs de traduction qui suivent les *Causeries avec mes élèves* sont conçus en fonction des leçons qui les précèdent. Les 44 exercices de thème proposés sont centrés sur les mêmes sujets de la leçon correspondante : le premier devoir propose un dialogue sur les doigts, le deuxième sur les mains, le troisième sur les bras, etc.⁸⁰ Même organisation à l'intérieur de *La parole française* où les exercices de traduction⁸¹ ont sens seulement dans l'économie du manuel :

[les] passages à traduire ne sont pas formés de phrases quelconques, ils sont tirés du chapitre qu'ils accompagnent, en font partie pour ainsi dire, et portent vivement l'esprit de l'élève vers les idées qu'il a discutées en français. Là est leur principale valeur et grande utilité (SAUVEUR / VAN DAELL 1882 : v).

Il s'agira encore une fois d'un exercice de réemploi de mots et de structures déjà connus et utilisés. Ainsi organisés, ces exercices sont aussi un instrument d'évaluation pour l'enseignant et d'auto-évaluation pour l'étudiant même.

Lisons comment Sauveur justifie auprès de ces disciples l'utilité de

⁷⁹ Le manuel publié par Sauveur en collaboration avec Alphonse Van Daell.

⁸⁰ Cf. la table des matières reproduite pp. 28-29.

⁸¹ Ces exercices font partie d'une section intitulée « Devoirs pour les classes et traductions » qui suit encore une fois la transcription des cours de Sauveur. Cette partie se compose de brèves traductions, comme le dit le titre, mais aussi de quelques questions qui vérifient la compréhension et la production orales et d'exercices d'entraînement grammatical (cf. l'exemple en Appendice 2) : de conjugaison de verbes ou bien de permutation (ex. : mettez au pluriel). La troisième section de *La parole française* est entièrement consacrée aux « exercices sur les verbes » : là aussi il ne s'agit que d'exercices de permutation. Un tableau sur la prononciation française (dans une perspective contrastive comparant les sons français et anglais) et un vocabulaire par ordre alphabétique complètent le volume.

ces devoirs :

Il y avait longtemps qu'on me demandait des devoirs de traduction pour celui de mes ouvrages qui est le plus employé par les élèves qui commencent l'étude du français. Cela rendra notre enseignement plus facile, disait-on, et nos élèves comprendront mieux la conversation du livre, quand ils auront chez eux fait passer de leur langue en français quelques discours ou quelques dialogues sur les sujets que traitent vos chapitres. Et plus personne, même le moins intelligent de la classe, ne viendra nous demander après la leçon ce que signifie *n'est-ce pas ?* ou *moi non plus* (SAUVEUR / VAN DAELL 1882 : iii-iv).

Les habiletés

La langue est avant tout orale. L'analyse du rapport entre l'oral et l'écrit dans la didactique de Sauveur le montre. En général, le premier occupe une place prépondérante en précédant toujours la compréhension et surtout la production écrites⁸². Comme on l'a plusieurs fois remarqué, les *Causeries* sont à l'origine des conversations. Dans la première partie du cours le manuel est absolument interdit. Si la lecture est petit à petit envisagée comme renforcement de l'activité en classe (mais seulement pour que la compréhension de cette dernière soit plus efficace), la production écrite est considérée comme une habileté destinée aux niveaux plus avancés de l'apprentissage. Elle n'est presque jamais exercée sauf dans de très rares exceptions (chap. 28 des *Causeries avec mes élèves* et chap. 10 et 11 des *Causeries avec les enfants*) ; elle est en outre indissociable de la pratique de la lecture :

La prochaine fois vous commencerez à lire. L'éducation de votre oreille est faite : vous comprenez la parole française. La lecture va continuer la formation de votre vocabulaire ; elle vous apprendra aussi l'orthographe des mots, et achèvera de vous enseigner à parler correctement et à écrire de même, c'est-à-dire conformément aux lois de la grammaire. [...] Cependant la plus grande partie de la leçon sera toujours, et jusqu'à la fin, orale, et indépendante du livre (SAUVEUR 1874a, chap. 26, « Le front (suite) »).

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, comme dans l'acquisition de la langue maternelle, l'ordre naturel s'impose : le langage parlé précède le langage écrit⁸³. C'est seulement après avoir exercé la com-

⁸² En exergue des trois volumes des *Causeries* Sauveur place cette devise : *Fit fabricando faber* qu'il traduit lui-même par l'exhortation « écoutez et parlez ».

⁸³ « L'écrit n'est pas considéré comme un système autonome de communication : il s'agit d'une langue orale 'scripturée', ne faisant que reproduire la langue orale » (GERMAIN 1993 : 127).

préhension orale par l'écoute constante d'un locuteur de langue maternelle et ensuite la production orale que l'apprenant peut tirer profit de la compréhension et de la production écrites (la lecture et l'écriture).

Compte tenu du fait que dans la méthode naturelle que Berlitz adopte « the pupil is acquainted with the foreign tongue [...] by *conversational*⁸⁴ exercises in the new language » (BERLITZ 1889a : 3), il est manifeste que pour le professeur allemand aussi, au commencement de l'apprentissage, la compréhension écrite est presque complètement rejetée, nonobstant ce que l'analyse de la structure des leçons semblerait mettre en évidence⁸⁵. La trace écrite que Berlitz propose au début de chaque séance des « Leçons préparatoires » (la liste de mots et phrases qu'il écrit au tableau avant de commencer le cours) ne doit en aucun cas être approchée par les disciples comme un texte écrit, elle viendra plutôt assister la compréhension orale que le professeur est en train d'exercer. Ce n'est qu'à partir de la neuvième leçon de la *Méthode Berlitz* que la lecture devient peu à peu une habileté à pratiquer :

Ouvrez vos livres à la page 24 et lisez. Que faites-vous ? Que faisons-nous ! Lisons-nous ? À quelle page lisons-nous ?

Nous lisons un exercice. Que lisons-nous ? [...] (BERLITZ 1889a, « Neuvième leçon »).

La production écrite est encore moins exercée, mais à la fin de la huitième leçon le professeur prononce ces mots :

Comment écrivez-vous le mot 'table' ? J'écris le mot 'table' t-a-b-l-e. Comment écrivez-vous les mots : encrier, voyelle, règle, écrire, fenêtre, français ? (BERLITZ 1889a, « Huitième leçon »).

Une note en bas de page (« *Faire lire à partir de la première leçon ») confirme que la production écrite est tout à fait subordonnée aux activités orales et entre en jeu seulement quand l'apprenant les aura parfaitement maîtrisées.

La grammaire et l'orthographe renforcent la compréhension et perfectionnent la connaissance de la langue, mais elles ne sont pas indispensables dans les premières phases de l'apprentissage. Par exemple au chap. 11 des *Causeries avec les enfants*, le professeur Sauveur et ses étudiants analysent et corrigent ensemble les fautes d'orthographe que

⁸⁴ C'est nous qui soulignons.

⁸⁵ Cf. pp. 44-45.

les petits ont commises en reproduisant une fable, bien qu'ils montrent pendant la leçon suivante qu'ils en ont bien compris le sens général. C'est en effet le seul moment pendant tout son cours à ces jeunes élèves que Sauveur se préoccupe de cet aspect. Voyons quel genre d'erreurs il leur reproche :

Voilà un mot mal orthographié sur la planche de George : *piteu*. Piteux veut un *x*. [...]

Soulignez donc les mots mal orthographiés, et soyez attentifs à la ponctuation. Soulignez aussi les fautes de ponctuation. [...]

Quel est le total de tes fautes, Georges ? – J'ai trois fautes. – Oui, tu as écrit *piteu* sans *x* ; *joyeux* avec un *s* au lieu d'un *x* ; *dona* avec un *n*. Il y a deux *n* dans ton livre, n'est-ce pas ? – Oui, monsieur. [...]

Tête est à la fin du vers huitième. Ce mot est-il bien écrit sur la planche de George ? – Non. – Non, amie : George a écrit la seconde lettre, *e*, sans accent. Il faut un accent circonflexe sur *ê* dans le mot *tête*. Il a aussi écrit *ebahi* sans accent : il faut un accent aigu sur *é*. [...]

Je vois encore deux fautes sur la planche de George. [...] Tu as écrit *lair* sans apostrophe ; il faut écrire *l'air*. Puis au huitième vers tu as une faute de ponctuation. Il faut une virgule après *alors*. [...]

Je trouve une huitième faute, cher ami. Au troisième vers tu as écrit un petit *d*. Il faut commencer les vers par une lettre majuscule, *D*. Ton *d* est une lettre minuscule (SAUVEUR 1875a).

La phonétique

On l'a vu, le travail en classe est prioritaire parce qu'il permet aux étudiants de former des habitudes, d'abord phonétiques, pour se concentrer ensuite sur la graphie des mots. Bien que Sauveur n'attache pas la même attention à la phonétique que certains de ses collègues du mouvement réformateur (le groupe de Paul-Édouard Passy, Pierre-Jean Rousselot, Théodore Rosset)⁸⁶, parfois dans les conversations nous repérons des invitations aux étudiants à être attentifs à la prononciation de tel mot ou à imiter celle du maître et aussi des renvois à la bonne prononciation par une transcription phonétique rudimentaire (c'est-à-dire qui n'emploie pas encore un système de signes symboliques) :

⁸⁶ C'est le mouvement qui conduira à la naissance de la phonétique descriptive. Le même intérêt que Sauveur, Berlitz et les autres méthodologues de la réforme portaient à l'oralité se réalise à l'intérieur de ce groupe en études, expérimentations et réflexions sur les sons (Passy est le fondateur de l'« Association Phonétique Internationale », Rousselot inaugure le « Laboratoire de phonétique expérimentale » au Collège de France). La prononciation correcte est pour eux le point de départ de l'apprentissage. Cf. HOWATT / SMITH (2002), vol. 2 et GALAZZI (1992).

Prononcez *pognet* ; on écrit poignet, mais on prononce *pognet* généralement. M. Littré recommande cette prononciation ; il a raison, je pense (SAUVEUR 1874a, chap. 4, « Les épaules »).

Vous prononcez mal ; imitez-moi et dites *cheuvelure* (chap. 5, « Les cheveux »).

Que signifie *nenni* ? – Prononcez *na-ni*, *mademoiselle* (chap. 29, « La grenouille et le bœuf »).

Ne dites pas *iune* grande ville, *mademoiselle*, dite u-ne (chap. 29, « La grenouille et le bœuf »).

Berlitz aussi attache à l'étude de la prononciation une importance primaire qui permet d'éloigner les dangers d'une approche comparative chez l'apprenant :

L'élève ne doit jamais étudier d'avance les leçons qui ne lui ont pas encore été expliquées. Quelles que soient, en effet, sa bonne volonté et son application, il assimile, malgré lui, la prononciation des mots et la construction des phrases à celles de sa propre langue, et s'induit aussi lui-même en erreur (BERLITZ 1889a : 8).

Le rôles des actants

Loin d'être un véritable acteur, l'apprenant assume un rôle actif dans l'acte didactique dans le sens qu'il agit en s'exerçant à parler dès le premier moment ; c'est seulement grâce à l'échange qu'il entretient avec son maître que la leçon prend forme et sens : les répliques et par conséquent les idées s'enchaînent (cf. Appendice 1). Une fois stimulée, la curiosité de l'étudiant le fait participer activement à la leçon, d'un côté répondant, de l'autre en posant lui-même des questions. Dans l'exemple suivant, à la fin d'une conversation sur l'humour des Français, Sauveur relate une expérience personnelle qui pousse un des étudiants à demander davantage :

J'ai appris dans ce pays la puissance de notre Töpffer. J'ai lu un jour à un petit cercle de professeurs suppléants – *tutors* en anglais – de l'université de *Yale*, le Col d'Anterne de cet auteur. Ce fut pour moi une lumière ouverte sur l'humour. Les éclats de rire ne cessaient pas ; mes auditeurs faisaient trembler ma chambre et ne pouvaient se tenir sur leurs sièges [sic]. J'étais étonné et comme perdu dans ce monde inconnu. – Ne riez-vous pas vous-même ? – Pas une seule fois ; je jouissais cependant à ma manière, car je trouve des délices dans Töpffer. – N'en trouvez-vous pas dans Dickens ? – Non, il n'a rien de nous ; il n'est qu'anglais. – N'enviez-vous pas le gros rire anglais ? – Si. – Vous le goûtez un jour. – Je n'ai pas cette espérance (SAUVEUR 1874a, chap. 30, « Un anglais qui parle français »).

Dans les *Causeries avec les enfants* aussi, les petits apprenants sont

invités à imiter, à exécuter un ordre, à agir⁸⁷ :

Levez-vous, mes enfants.

Montrez dix doigt tous ensemble (SAUVEUR 1875a, chap. 2, « Les dix doigts »).

Donne-moi la main (chap. 3, « La balle »).

Venez voir la rue, accourez, venez à la fenêtre (chap. 14, « La petite Marie »).

Viens ici, Julie. Je mets mon doigt sur mon genou. Mets ton doigt à côté du mien. Mets le bout de ton doigt sur mon genou. Écoute et regarde (chap. 17, « Pigeon vole »).

Imitez les mouvements des bras de la blanchisseuse (chap. 21, « Le pont d'Avignon »).

Enfin, la démarche intuitive se fonde sur les réactions des élèves aux sollicitations non seulement verbales du professeur, mais aussi physiques.

D'un autre point de vue, les apprenants gardent finalement une certaine passivité : ils ne prennent jamais d'initiatives, leurs activités étant généralement canalisées par le professeur. Ce dernier reste donc la figure centrale de l'acte didactique, celui qui mène le jeu. Il n'est que faussement conditionné par les prétentions de son public. Il y cède quand cela peut servir à ses buts :

Oh ! oui, parlez-nous de La Fontaine. – Je le veux bien (SAUVEUR 1874a, chap. 11, « Les animaux »).

Il les refuse si les requêtes constituent un empêchement à ses projets :

– Parlez de l'alouette, monsieur. – Un autre jour. Vous savez que nous parlons au présent, vous ne connaissez pas encore les temps futurs ni les temps passés en français. – Eh bien ? – Il est difficile de parler de l'alouette maintenant (SAUVEUR 1874a, chap. 7, « Les repas »).

Les méthodologues directs doivent souvent se faire jongleurs. Le maître idéal, selon Sauveur d'abord, et ensuite aussi pour Berlitz, doit

⁸⁷ Combiner les mouvements avec les mots pour les imprimer dans la mémoire est également le principe qui régissait la méthode de Gouin et, depuis 1965, le TPR (Total Physical Response) de James J. Asher. Pour ce dernier, les activités riches de stimulations multisensorielles, spécialement efficaces avec les enfants, reproduisent chez l'apprenant de la L2 les mêmes processus qui se vérifient dans l'apprentissage de la langue maternelle. L'emploi des verbes à l'impératif et par conséquent des commandements, joints aux actions, sont en effet les bases de la méthode de la nature (qui d'ailleurs a aussi suggéré à Asher les avantages de l'apprentissage inductif de la grammaire). Cf. ASHER (1969) et RICHARDS / RODGERS (2001).

être en mesure d'enseigner avec tout son corps : il manipule des objets et il est même obligé de se faire acteur quand la complexité du message à transmettre l'exige.

Puisque la participation du professeur à l'échange communicatif en classe est totale, la préparation de ses enseignants devient pour Berlitz très importante et elle est souvent souhaitée pour que la méthode soit correctement respectée dans toutes ses écoles :

L'auteur de cet ouvrage et les autres directeurs des Écoles Berlitz se feront un devoir d'indiquer, aux professeurs qui le désirent, la manière d'employer cette méthode. Ils les recevront avec plaisir dans leurs classes, à titre de visiteurs, et répondront, de vive voix ou par lettre, aux questions concernant cette méthode (BERLITZ 1889a : 7).

L'enseignant peut toutefois faire valoir son autonomie même à l'égard du « manuel ». Les *Causeries* ne représentent qu'une trace écrite modifiable par le maître à tout moment. Au lieu d'adopter le manuel, le maître doit plutôt l'adapter à ses nécessités.

These lessons are not as complete as one makes them with pupils, but no teacher will be at a loss to finish them. Besides, let him not copy me: let him be himself, let him remain three days or on my first chapter; no matter ! (SAUVEUR 1874b : 15).

My work is only a portion of the lesson to be given; it can guide the teacher, suggest to him ten questions where I give one, and also inspire the pupil, excite him to ask questions, awaken his curiosity. [...] My dear brother teachers [...] put your experience by the side of mine, and do whatever you deem most useful to your pupil (SAUVEUR 1874b : 25).

Entretiens sur la grammaire par Sauveur

La méthode de Sauveur se complète de manuels de grammaire, ce qui ne contraste pas avec l'approche directe adoptée par le méthodologue :

Notre système d'enseignement consiste à apprendre à parler une langue vivante sans le secours de la grammaire, et sans que jamais un mot d'anglais soit prononcé. Cela est rigoureusement imposé par le système, et nous ne reconnaitrons jamais comme appartenant à notre école le maître qui s'écarterait un seul instant de l'un ou de l'autre de ces deux points fondamentaux. Mais quand les élèves parlent, lisent et écrivent, quand leur pratique de la langue les a mis en possession du génie de la France, et qu'ils sont devenus familiers avec ses idiosyncrasies, le moment est venu pour eux d'étudier les lois du langage français (SAUVEUR 1875b : iii).

Deux manuels viennent aider les apprenants qui se sont formés avec les *Causeries* en leur permettant de se perfectionner. La *Grammaire*

française pour les Anglais est publiée en 1884, mais quelques années auparavant (en 1875), en proposant ses *Entretiens*⁸⁸, Sauveur avait voulu faire une expérience qu'il avait été obligé de renier :

Les *Entretiens* avaient à peine paru que j'ai dû reconnaître qu'ils n'étaient pas à la portée des écoles, où les études sont loin encore d'avoir préparé des élèves qui soient capables de discuter avec leurs professeurs les grandes lois du langage. Il faut pour eux une grammaire plus simple, moins philosophique, moins hautement raisonnée, et à la fois plus complète, plus détaillée [...] (SAUVEUR 1884b : iii).

Il va de soi que les *Entretiens* visent un public bien précis, qui ait déjà accompli un parcours de formation préliminaire :

Dans mon opinion, les jeunes enfants qui auront pour manuel de classe les *Causeries avec les enfants* n'ont pas à connaître les *Entretiens*. Ils sont trop jeunes pour commencer des études métaphysiques, abstraites. Aucune loi générale ne peut être comprise par l'enfance. Quant à ceux qui emploieront les *Petites causeries*, ou les *Causeries avec les Élèves*, ils feront bien d'étudier la grammaire, à condition qu'ils ne la commencent pas avant le jour où ils seront en état de comprendre mon livre écrit en français, et leur professeur qui leur parlera français uniquement (SAUVEUR 1875b : xvi-xvii).

Alors que les *Causeries* mettent en place une méthode qui entraîne la pratique de la grammaire, les *Entretiens* représentent une étape plus avancée en cherchant à donner des explications aux faits linguistiques. Dans les deux citations que nous avons rapportées, Sauveur parle de « grandes lois du langage » et de « loi générale » qui demandent « des études métaphysiques, abstraites ».

L'un des fondements de la méthode directe, l'élimination de la langue maternelle des différentes phases de la didactique, est perpétué aussi et surtout dans cette dernière phase de l'enseignement. D'autant plus que la forme dialoguée a été encore une fois choisie par Sauveur. Deux exemples :

Remarquez-vous tous ces imparfaits ? – Oui. – Ils expriment admirablement cet état dans lequel se trouvaient les animaux depuis que la peste régnait. Cela dura-t-il toujours ? – Non, une heure sonnera, comme vous dites, à l'horloge du royaume du Lion. – Oui, mesdames, sa majesté prit une résolution, il posa un acte royal, il convoqua son peuple, il tint conseil (SAUVEUR 1875b, chap. I : 4).

⁸⁸ Sans vouloir nous attarder sur une analyse ponctuelle de ce manuel de grammaire qui fut publié l'année même des *Causeries avec mes enfants*, nous nous arrêterons sur les aspects les plus originaux de cet ouvrage.

Quand ce reste de déclinaison disparut-il ? – Au quatorzième siècle, madame, mais en laissant quelques marques dans notre langue. – Quelles marques ? – Vous voulez bien que je vous arrête un moment sur ce point ? – Oui, il nous intéresse. – L’histoire de la langue peut seule *expliquer*⁸⁹ certains faits de grammaire. J’entre donc dans quelques détails (SAUVEUR 1875b, chap. IV : 37).

Sauveur prétend que son manuel, reproduisant ses leçons sur la grammaire, est spécialement clair : sa forme dialoguée devrait lui permettre de s’attarder sur des explications plus étendues et détaillées que celles souvent énigmatiques, voire inintelligibles, des ouvrages de ce genre. En fait, si la clarté n’en tire pas toujours profit, et il s’en rendra compte ensuite, certainement son esprit critique trouve dans la discussion avec ses élèves un plus large espace.

Encore une fois la motivation de ses étudiants n’est pas secondaire pour Sauveur qui essaie de remplacer une « étude ennuyeuse et repoussante » (SAUVEUR 1875b : viii) par un enseignement attrayant et qui puisse satisfaire la curiosité des disciples.

En Appendice 3 nous comparons les deux tables des matières des deux manuels de grammaire de Sauveur pour rendre compte de l’originalité des *Entretiens* : quant à la structure interne du manuel, elle retient notre attention par son organisation ainsi que par la disproportion d’espace accordé à chaque sujet. Pour ce qui est du traitement du verbe, par exemple, nous constatons qu’il est abordé tout de suite aux trois premiers chapitres (« De l’emploi des temps – L’imparfait et le Prétérit Défini », « Le présent pour le Prétérit Défini », « Le Prétérit Indéfini »), avant les cas (dans une perspective diachronique, Sauveur traite du passage des cas latins aux cas de l’ancien français pour en arriver aux résidus qu’ils ont laissés dans la langue moderne), les genres, les noms, etc., pour être repris du chap. XVIII (« Le Verbe ») au XXV où cinq leçons sont consacrées seulement au subjonctif.

Ce déséquilibre dans le plan de l’ouvrage dépend visiblement de certaines de ses caractéristiques. Selon sa conception initiale, Sauveur aurait dû s’occuper seulement, ou surtout, des « grandes questions » (SAUVEUR 1875b : viii) de la langue française, c’est-à-dire du subjonctif et du participe passé, alors que l’imperfection des grammaires disponibles dans les écoles l’avait dans un deuxième temps poussé à élargir son programme. Ensuite, c’est le fond critique du manuel qui détermine les proportions des sujets. Au début du long exposé sur le subjonctif, Sauveur

⁸⁹ C’est nous qui soulignons.

doit avouer que cela lui a demandé un effort de réflexion supérieur aux autres sujets traités :

Cette question est la plus grande et la plus difficile de notre langue, mesdames. Elle m'a occupé seule plus que toutes les autres règles de la grammaire. Pour me préparer à vous en parler, j'ai étudié des milliers de pages de nos maîtres et noté tout ce que j'y ai trouvé de remarquable (SAUVEUR 1875b : 243).

Si Sauveur affronte des notions d'ordre syntaxique comme des sujets de morphologie, la phonétique n'a pourtant aucune place dans ce manuel, contrairement à ce qui se passe dans la *Grammaire française pour les Anglais* où les premières pages sont consacrées à la prononciation des voyelles et des consonnes et à la liaison, dans une transcription phonétique accompagnée d'explications contrastives comparant les sons français aux anglais.

Sauveur appuie ses explications sur de nombreux exemples, toujours très longs, puisqu'

il n'y a rien de plus insipide que de trouver dans la grammaire ces phrases détachées, qui ne présentent que des mots sans idées (SAUVEUR 1875b : xiii).

Il s'agit d'extraits littéraires : comme Sauveur le dit dans sa Préface,

la présente publication [...] établit les lois de la langue en s'autorisant seulement des grands écrivains

car la langue est faite par les auteurs, qui sont donc les seuls à pouvoir en dicter les règles.

Il veut prendre ses distances par rapport à ses collègues :

Les grammairiens n'avaient jamais su s'occuper que des grammaires qui avaient précédé la leur (SAUVEUR 1875b : 11).

Sauveur, qui avait déjà montré sa considération pour la leçon des auteurs dans la didactique des langues⁹⁰, dit avoir étudié une cinquantaine de volumes de littérature pour pouvoir en tirer les règles qu'il expose dans son manuel. Cependant, les écrivains du XIX^e siècle dignes d'être cités ne sont pas nombreux : Georges Sand, Alfred de Musset et Prosper Mérimée, qu'il considère comme « les gloires de ce temps-ci » (SAUVEUR 1875b : xii).

⁹⁰ Cf. § *La littérature*, pp. 33-34.

Conclusions

Lambert Sauveur met à point avec son collègue Gottlieb Heness une véritable méthode élaborée également grâce à une expérience prolongée d'enseignement auprès de différents publics. En effet Sauveur ne se limite pas à reprendre la théorie pensée par son copain, il la réélabore dans ses écrits, mais surtout l'applique et donc en vérifie la validité en classe.

Les trois volumes des *Causeries* de Sauveur sont une œuvre innovante, faisant système avec l'ensemble de ses travaux. Ils naissent tous d'une exigence de « naturel », dans le sens d'une application à l'enseignement de l'idiome étranger de la méthode suivie par les mères dans l'apprentissage de la langue maternelle aux enfants⁹¹.

Pendant sept mois je vous ai enseigné la langue sans vous rien dire des lois qui la régissent. Je vous ai traitées comme vos parents vous traitaient, quand vous étiez enfants et qu'ils vous aidaient à balbutier l'anglais (SAUVEUR 1875b : 1).

La priorité accordée à la langue orale, l'importance attribuée au langage du corps, l'interdiction d'utiliser dans la communication en classe une langue autre que celle qu'on est en train d'apprendre ne sont que les principes fondamentaux de cette méthode.

En suivant le fil des œuvres de Sauveur, on retrace un système original et efficace, mais encore imparfait, qui s'insère dans un climat socio-culturel très riche et stimulant ; un milieu en rupture avec la tradition, prêt à accueillir les innovations de penseurs d'origines et expériences hétérogènes.

Qu'il arrive à la méthode directe indépendamment ou pas de Sauveur, Berlitz profite incontestablement du travail et des expérimentations du collègue. Berlitz n'innove pas, il perfectionne un système fait d'approches théoriques et de techniques préconçues. C'est surtout au niveau de l'organisation de la matière et du matériel qu'il apporte sa plus originale et intéressante contribution. D'ailleurs, cet effort va de pair avec l'attention toute particulière portée à l'aspect commercial de son entreprise.

Alors qu'il est incontestable que Berlitz a eu le mérite de répandre la méthode directe dans le monde entier, il faudrait rétablir Sauveur dans son rôle de fondateur et promoteur.

⁹¹ Cf. FINOTTI (2009).

Appendice 1

Nous reproduisons quelques chapitres des trois volumes des *Causeries* dans le but de donner des échantillons de la nouvelle méthode qui rendent compte de la variété des sujets traités et de l'évolution interne ; en même temps, cela permettra de reconnaître une même organisation de la matière dans les trois volets. Nous avons disposé les répliques du professeur et celles des élèves sur deux colonnes différentes pour faire ressortir la structure dialoguée et pour pouvoir donc mieux évaluer le rôle des deux parties dans l'échange communicatif.

A. *Causeries avec mes élèves*, chap. 6, « La salle de classe ».

PROFESSEUR	ÉLÈVES
Pour varier notre conversation parlons aujourd'hui des objets qui sont ici autour de nous.	
Où sommes-nous ? sommes-nous à l'extérieur ou à l'intérieur ?	À l'intérieur.
Oui : nous sommes dans une chambre. Comment appelle-t-on cette chambre ?	Une salle de classe.
Me voyez-vous ?	Oui.
Je suis debout. Êtes-vous debout ou assis, mon ami ?	Je ne suis pas debout.
Non : vous êtes assis et madame est assise. Êtes-vous assise sur la table, madame ?	Non, certes : je suis assise dans le fauteuil. J'ai le fauteuil aujourd'hui.
Aimez-vous le fauteuil ?	J'aime autant une chaise.
Qui occupe le fauteuil à la chambre des représentants ?	C'est le <i>Speaker</i> .

Comment appelez-vous ce monsieur ?	Je me trompe, monsieur, je veux dire le parleur.
Le parleur ! parle-t-il plus que les autres représentants ?	Non : il parle moins.
Quelle idée de l'appeler parleur ! C'est le grand écouteur au contraire. On l'appelle en français président.	C'est bien, monsieur ; car il préside.
Que faites-vous, mon ami ?	Rien.
Vous avez tort ; car il faut écouter et parler ici. Voyez-vous la table ?	Oui.
Où est-elle ?	Dans la chambre.
N'y a-t-il rien sur la table ?	Si : il y a beaucoup de choses.
Oui : voilà un livre, voilà un chandelier, une plume, un crayon, un presse-papier, un coupe-papier, un canif. Où est le livre ?	Il est sur la table.
Et la plume ?	La plume aussi.
Venez ici. Bien. Prenez la table.	Je ne peux pas. Elle est trop pesante.
Prenez le crayon. Retournez à votre place. Où est le crayon ?	Il est dans ma main.
Jetez-le à terre. Que faites-vous ? Ramassez le crayon. Passez-le à votre voisine de droite.	
Qui est votre voisine de droite ? Madame, que fait-on avec un crayon ?	On écrit.

Oui : il y a plusieurs espèces de crayons.

C'est la pluralité. Un n'est pas plusieurs.

Il y a le crayon ordinaire, le crayon d'ardoise, et le crayon de dessin. Je vous les montre. Regardez.

C'est le crayon d'ardoise.

Non : on écrit sur le papier. Que fait-on avec ce crayon-là ?

On dessine.

Vous êtes distrait, monsieur, vous montrez la plume.

Que fait-on avec la plume ?

Peut-on écrire avec la plume sans encre ? Voilà l'encre dans l'encrier.

Voyez-vous ces objets ?

Celui-ci est un grattoir, celui-là est un morceau de gomme. Pouvez-vous effacer l'écriture à la plume avec la gomme ?

Voilà un petit bâton de craie. Avec la craie on écrit sur la planche noire. On efface cette écriture avec l'éponge. Mon ami, n'effacez jamais avec vos

Que signifie *plusieurs*, monsieur ?

Quels crayons y a-t-il ?

Quel est le plus dur des trois ?

Écrit-on avec ce crayon-ci sur une ardoise ?

Je ne sais pas le dire en français.

Et avec le troisième ?

Pardon.

On écrit.

Non ; l'encre est nécessaire pour écrire.

Oui ; qu'est-ce que c'est ?

Non ; il faut le grattoir.

doigts : ce n'est pas propre.

Regardez le chandelier, là sur la tablette de la cheminée. Est-il assis, couché, ou debout ?

Oui, il repose sur un pied unique.

Pour se tenir debout. Voilà une chandelle. Où est-elle ?

Non, mademoiselle : elle est dans le chandelier.

C'est une chandelle de cire. Elle est préférable à la chandelle.

Pour plusieurs raisons : elle ne fume pas ; sa lumière est plus claire ; sa flamme ne vacille pas ; elle a une odeur agréable. Voyez-vous cette extrémité de la chandelle ?

C'est une mèche. On mouche la chandelle avec les mouchettes. N'employez pas vos jolis doigts pour cet usage, petite fille.

Parce qu'on se brûle à la chandelle, n'est-ce pas, madame ?

Il est debout.

Pourquoi a-t-il besoin d'un pied ?

Elle est sur le chandelier.

Qu'est-ce qu'une bougie, monsieur ?

Pourquoi ?

Oui.

Pourquoi ?

Oui, et on se salit les doigts.

B. *Causeries avec mes élèves*, chap. 40, « Pascal. – Le sublime ».

PROFESSEUR	ÉLÈVES
<p>Voici enfin Pascal ! Écoutons-le.</p> <p>« Que l'homme contemple la nature entière dans sa haute et pleine majesté ; qu'il éloigne sa vue des objets bas qui l'environnent ; qu'il regarde cette éclatante lumière mise comme une lampe éternelle pour éclairer l'univers ; que la terre lui paraisse comme un point en comparaison du vaste tour que cet astre décrit ; et qu'il s'étonne de ce que ce vaste tour lui-même n'est qu'un point très-délicat à l'égard de celui que les astres qui roulent dans le firmament embrassent. Notre vue s'arrête là ; mais que l'imagination passe plus loin ; elle se lassera plutôt de concevoir que la nature de fournir. Tout le monde visible n'est qu'un point imperceptible dans l'ample sein de la nature. Aucune idée ne peut approcher de l'œuvre de Dieu... Le monde est une sphère infinie dont le centre est partout, la circonférence nulle part.</p> <p>Après avoir considéré le monde, que l'homme porte son œil sur lui-même ; qu'il se regarde comme égaré dans son petit cachot, je veux dire l'univers ; et que de là il apprenne à estimer à leur juste prix la terre, les royaumes, les villes, et soi-même.</p> <p>Qu'est-ce que l'homme dans la nature ? un néant à l'égard de l'infini, un tout à l'égard du néant : un milieu entre rien et tout ».</p> <p>Quelle langue et quelle pensée, mesdames ! Nous sommes tous émus. Je</p>	

ne vous demande pas si vous avez compris. Je l'ai lu sur vos figures. Vous êtes devenues tout à coup sérieuses, graves, étonnées, et comme anéanties devant le sublime tableau de l'infini.

Oui, c'est hors de notre portée ; notre imagination est impuissante à mesurer ; nous nous sentons petits ; nous sommes transportés à des hauteurs qui donnent presque le vertige ; nous avons quitté et oublié notre vallée de misères, nos bas-fonds, notre terre, et nous sommes sur les sommets voisins du ciel. Nous sommes en présence du sublime.

C'est ce que je viens de décrire faiblement. Le sublime ne peut se définir. Pour vous en donner une idée, je vais procéder comme Socrate, et vous faire quelques questions.

Avez-vous quelquefois contemplé le ciel étoilé ?

Étiez-vous seule, mademoiselle, dans la solitude de votre âme, comme dirait M. Emerson, ou avec un ami aussi recueilli que vous ? Avez-vous bien plongé du regard dans cette immensité toute peuplée de la voûte céleste ? Avez-vous pensé au nombre de ces étoiles, de ces mondes, à leur grandeur, à leur distance ? Pouviez-vous compter ?

Que c'est grand, monsieur !

Qu'est-ce que le sublime, monsieur ? Nous avons une idée, mais elle est si confuse !

Oui, souvent ; c'est un beau spectacle.

Non.

Votre imagination pouvait-elle évaluer cette grandeur ?

Impossible.

Pouvait-elle mesurer la distance ?

Non.

Pouviez-vous surtout concevoir la puissance de celui qui a créé cette œuvre comme en se jouant ?

Mille fois non.

Et ne vous sentiez-vous pas petite, émue, mais profondément pensive, et comme enlevée de la terre dans les plus hautes régions ?

Si.

Voilà le sublime.

Avez-vous été sur l'océan ?

Oui, j'ai traversé l'Atlantique.

Vous êtes-vous quelquefois tenue debout sur le pont, à la proue du vaisseau ?

Bien souvent.

Et vous promeniez vos regards autour de vous, là-bas à l'horizon ?

Oui.

Et votre âme allait avec les eaux et vous rêviez ?

Oui, je ne pensais plus à la terre, ni à l'Amérique que j'avais quittée et où était ma mère ; ni à l'Europe où j'allais voir pour la première fois Rome, Paris, et la Suisse, et le Louvre et le Vatican ; ni au vaisseau et à ma petite sœur qui me tirait par la robe et me criait je n'entendais pas quoi ; sa douce voix bourdonnait dans mon oreille, confuse et mêlée à la voix du matelot, au

Oui, mademoiselle, vous avez contemplé l'Océan, et vous avez quitté la terre pour parler avec l'immensité, avec Dieu. Vous étiez en présence du sublime.

Vous êtes toujours au haut de votre proue : ramenez vos yeux de l'horizon, et regardez à vos pieds dans ces vagues qui roulent tranquillement devant vous ; plongez-y votre regard ; voyez-vous le fond, sondez-vous les abîmes ? Votre imagination n'est-elle pas consternée de tant de profondeur ? Vous voilà rêveuse encore et partie en course après une limite que vous ne pouvez atteindre ; le sublime vous a emportée sur ses ailes dans les régions de l'infini. Ne vous sentez-vous pas petite ?

Et fière d'aller si loin et d'être capable de courir après Dieu. Nous ne l'atteignons jamais, mais notre gloire, notre grandeur, est de le voir devant nous et de courir sans cesse après lui.

Je ne veux plus vous laisser sur votre proue, vous auriez peur, et le sublime ne vient pas à nous quand nous sentons la peur.

Parce que nous restons sur terre, nous pensons à nous, nous sommes sans ailes pour voler vers Dieu.

Sans doute, et la prière est toujours bonne, mais elle n'est pas sublime en

murmure des flots, et au sifflement des cordages.

Oh ! si, mais délicieusement heureuse.

Pourquoi, monsieur ?

Nous prions Dieu cependant quand nous avons peur ; nous le supplions de nous préserver et de nous sauver.

ce moment.

Vous êtes donc sur un rocher, mademoiselle, et à vos pieds l'Océan en furie, cheval sans frein, s'abandonne à toute sa fougue. Pouvez-vous imaginer une limite à sa force ? Y a-t-il rien au monde qu'il ne brise ? Une main humaine peut-elle se poser sur son cou et l'arrêter ? la voix de Dieu ne peut-elle pas seule lui crier halte ! et se faire obéir ?

Pouvez-vous mesurer cette puissance de l'Océan en courroux ?

Ne pensez-vous pas à l'infini de la puissance de Dieu ?

Vous avez encore vu le sublime.

Voilà un aigle superbe, qui plane fièrement au-dessus de notre tête. Un tempête se soulève, et le roi des aires prend son essor ; il part comme le vent, il monte, monte encore, monte toujours, il ne s'arrêtera jamais de voler. Déjà ce n'est plus dans la nue qu'un point noir ; le point lui-même a disparu mais notre imagination le suit dans l'immensité. Pouvez-vous mesurer l'espace qu'il a traversé ? Combien de temps volera-t-il encore ? Sa puissance de voler a-t-elle une limite pour notre mesure humaine ?

N'avons-nous pas suivi l'aigle, vous et moi, au haut des cieux et ne sommes-nous pas allés dans l'infini ?

Voilà encore le sublime.

Oui, je comprends.

Si.

Non, certes.

J'y pense uniquement.

Non, Dieu seul la connaît.

Si.

Ce géant des forêts, ce beau chêne au haut de la montagne, n'a-t-il pas ses heures sublimes ? Pouvons-nous mesurer sa force de résistance ?

Non.

Voyez son terrible ennemi, l'Aquilon qui lui livre bataille. Il renverse les colonnes, les murailles, les tours de granit, et le chêne résiste encore ; il brave et triomphera peut-être. Sa tête fière est violemment secouée, ses magnifiques rameaux semblent délivrer sur ce champ de bataille, son tronc séculaire ploie et se redresse avec rage, pour ployer encore et se redresser toujours. La résistance du chêne n'est-elle pas sublime ? pouvons-nous la mesurer ?

Non.

Mais il sera vaincu un jour, peut-être ; il aura à livrer le dernier de ses combats. Ce sera le jour de Waterloo ; écoutez :

« Du bout de l'horizon accourt avec furie

Le plus terrible des enfants

Que le Nord eût portés jusque-là dans ses flancs.

L'arbre tient bon...

Le vent redouble ses efforts,

Et fait si bien qu'il déracine

Celui de qui la tête au ciel était voisine,

Et dont les pieds touchaient à l'empire des morts ».

Eh bien ! il y a des fins sublimes, et dans cette grande et fatale journée, la résistance du géant n'a pas été mesurée par nous. Nous avons eu encore la vue

de Dieu, qui est venu sous la forme de
l'ouragan abattre l'invincible.

« Duel effrayant ! guerre étrange !

Jacob ne luttait qu'avec l'ange,

Tu luttais avec Jéhovah ! » V. Hugo.

C. *Petites causeries*, chap. 6, « Les bras ».

PROFESSEUR	ÉLÈVES
Voilà les bras. Voilà les épaules. Les mains sont à l'extrémité des bras. Et les épaules ?	Les épaules aussi.
Oui : les mains sont à l'extrémité inférieure et les épaules à l'extrémité supérieure.	
Je montre le coude, le poignet.	Où est le coude, monsieur ?
Voilà ! Il est au milieu du bras. Lève-toi, Henri. Va là. Où es-tu ?	Je suis debout au milieu de la classe.
Retourne à ta place et assieds-toi... C'est bien : te voilà entre tes deux voisins. Où est le poignet ?	Il est entre la main et le bras.
Oui : il attache la main au bras.	
Regardez ma main. Voilà la peau, les veines. Y a-t-il des veines dans les bras ?	Oui, beaucoup.
Où est la peau ?	Sur les mains et les bras.
Oui, et sur tout le corps.	Où est le corps, monsieur ?
Tu es distraite, Louise. Je montre le corps. Qu'est-ce qui est sous la peau ?	Nous ne savons pas.
La chair est sous la peau, et les os sont sous la chair.	
Regardez le corbeau et le renard. Ont-ils une peau, de la chair, des os, des veines ? Ont-ils des bras, des mains et des doigts ?	

Non : mais le corbeau a des ailes, et le renard a quatre pattes. Voilà les pattes. Je montre les ailes et les plumes. Où sont les plumes, Marie ?

Non, monsieur, ils n'ont ni bras, ni mains, ni doigts.

Le corbeau a des ailes, le canari aussi. Ils volent. Les oiseaux volent. Peux-tu voler, François ?

Elles sont sur les ailes et sur le corps.

Certes, non : voler est le privilège des oiseaux et des insectes ailés. Mais nous avons aussi nos avantages, n'est-ce pas, mes amis ? Nous avons nos bras et nos mains. Les garçons et les filles, les hommes et les femmes peuvent faire beaucoup de choses avec les bras et les mains.

Non.

Eh bien ! Georges, suis-je un petit garçon ?

Je ne comprends pas *hommes* et *femmes*, monsieur.

Non : je suis un homme. Lève-toi, levez-vous tous ; venez ici à la fenêtre ; regardez là-bas, dans la rue : voilà trois femmes. Comprenez-vous le mot *femme* ?

Non.

Ont-elles des bras ?

Oui.

Je continue. Avec les bras nous portons. Voyez : je lève et je porte le fauteuil près de la fenêtre de gauche ; je reporte le fauteuil à sa place près de la table. Je pousse le fauteuil près du mur. Voilà le mur. Voyez-vous le poing ?

Oui, certes.

Du poing je frappe sur la porte. Mes

Oui.

chers amis, ne frappez pas vos camarades ; ne frappez jamais les petites filles : elles sont plus faibles que vous, et toujours gentilles, n'est-ce pas ?

Auguste, viens ici. Prends le livre. Mets le livre sous ton bras ; sur la table ; sur ton épaule. Donne-moi le livre ; reprends le livre ; passe le livre à Louis ; reprends le livre ; remets le livre sur la table. Prends le crayon. Je prends le canif. Imite-moi. Je jette le canif sur le tapis. Voilà le tapis. Imite-moi. Que fais-tu ?

Je ramasse le canif. Que fais-tu ?

Je jette le canif en l'air. Jette le crayon en l'air. Jeanne, que fait Auguste ?

Oui, il jette le crayon en l'air, et le crayon tombe sur le tapis. Je jette le canif à Charles. Attrape, mon ami. Rends-moi le canif. Jette le crayon en l'air, Auguste, et attrape. Attrapes-tu le crayon ?

Jette le crayon à Paul. Que fais-tu, Paul ?

As-tu le crayon ?

Où ?

Jette-le-moi... Bien. Je l'attrape et je le remets sur la table, et le canif aussi. Retourne à ta place, Auguste.

Voyez-vous le tapis ? Y a-t-il quelque chose sous le tapis ?

Quoi ? Es-tu sous le tapis, George ?

Je jette le crayon sur le tapis.

Je ramasse le crayon.

Il jette le crayon en l'air.

Oui.

J'attrape le crayon.

Oui.

Dans ma main.

Oui.

Non, certes : je suis sur la chaise, et la chaise est sur le

C'est bien : le plancher est sous le tapis.
Voyez-vous le plancher, mes amis ?

tapis.

Non.

Non : le plancher est caché sous le tapis.
Voilà le livre devant moi. Voyez-vous le livre ?

Oui.

Voyez-vous encore le livre ?

Non.

Pourquoi ?

Il est caché.

Oui, il est caché derrière la table. Le voilà ! il est devant moi et devant vous. Je mets le livre dans ma poche. Le voyez-vous ?

Non.

Pourquoi ?

Parce qu'il est caché dans votre poche.

Ouvre le bras, Hortense. Prends Eugénie dans tes bras. C'est bien : tu embrasses Eugénie. Aimes-tu Eugénie ?

Oui, monsieur, beaucoup.

La leçon est terminée. Nous aurons la tête demain. Voilà la tête ! Adieu, chers amis.

D. *Petites causeries*, chap. 24, « La cigale et la fourmi ».

PROFESSEUR	ÉLÈVES
Voici la Fourmi, mes amis, en présence de la Cigale, la Fourmi qui travaille, qui amasse, qui fait des provisions l'été, qui emplit ses greniers pour les besoins de la mauvaise saison.	
Oui, et imprévoyante. Elle jouit des beaux jours sans penser à demain, à l'hiver et à la bise.	La Cigale est-elle paresseuse ?
Oui, ils folâtraient tout l'été dans les champs et les jardins, sur les roses et les lis.	Les papillons font comme elle.
Si, Hortense : c'est une travailleuse. Écoutez comme elle parle un soir de mai.	L'abeille ne ressemble-t-elle pas à la Fourmi ?
Le papillon et l'abeille.	
S'il fait beau temps	
Disait un papillon volage,	
S'il fait beau temps	
Je vais folâtrer dans les champs.	
Et moi, lui dit l'Abeille sage,	
Je me mettrai à mon ouvrage	
S'il fait beau temps.	
Ce n'est pas en mai, c'est en décembre que la Cigale alla frapper à la porte de la Fourmi. La terre était couverte de neige ; les joyeux patineurs couraient sur le lac, mais la Cigale grelottait, car la bise soufflait et elle n'avait pas mangé depuis deux jours. Pas un seul petit	

morceau de mouche ou de vermisseau pour apaiser sa faim ! Elle allait mourir. Elle va crier famine chez la Fourmi, sa voisine. « Vos greniers sont pleins, dit-elle ; prêtez-moi un grain pour subsister jusqu'à la bonne saison. Pitié ! pitié ! Vous ne perdrez rien et vous me sauverez. Je vous paierai avant le mois d'août, foi d'animal, le capital et les intérêts. »

Tu l'eusses fait, Marie ; nous l'eussions fait tous. Mais hélas ! la Fourmi n'est pas prêteuse.

Elle ne donne jamais ; elle ne connaît pas la charité chrétienne et son cœur est sans pitié.

Elle se moqua de sa pauvre voisine. « Que faisiez-vous au temps chaud ? » dit-elle à l'emprunteuse. Et celle-ci répond : « Nuit et jour et pour tout le monde je chantais. » - « Vous chantiez ? réplique la fourmi. J'en suis fort aise : eh bien ! dansez maintenant. »

Tu as raison, George, mais aimes-tu la Cigale ?

La Fourmi fut bonne et généreuse, n'est-ce pas, monsieur ? Elle réchauffa la Cigale à son foyer et lui donna de quoi se nourrir.

Elle a raison de ne pas prêter ; elle est assez riche pour donner.

Que fit-elle ?

Je déteste la Fourmi, monsieur.

Oui, je l'aime, elle a toute ma sympathie.

Prends garde, ami ! Aie pitié d'elle ; si tu la rencontres, fais-lui la charité, ne la laisse pas mourir ; mais ne l'aime pas, ne l'admire pas, ne l'imité pas surtout. Tu es au printemps de la vie, à la saison des semailles et du travail. Dans cette saison, le laboureur remue sa terre tout le long du jour, il y met du fumier, la retourne avec ses bœufs et y dépose ses semences. Il ne chôme pas un seul jour. S'il était paresseux, sa terre resterait stérile, il n'aurait pas de récolte en juillet, pas de pain l'hiver. Ne loues-tu pas sa prévoyance et ne désires-tu pas l'imiter ?

À la bonne heure, George. Tu es sage et raisonnable, tu comprends la leçon de Salomon.

La voici ! ce n'est pas à toi qu'il parle ni à aucun de nous, c'est aux paresseux, mais il est bon pour nous tous d'écouter les leçons de la sagesse, afin de ne jamais succomber à la tentation de la paresse.

« Allez à la Fourmi, ô paresseux, dit-il ; considérez sa conduite, et apprenez à devenir sage ;

Puisque n'ayant ni chef, ni maître, ni prince,

Elle fait néanmoins sa provision durant l'été et amasse pendant la moisson de quoi se nourrir. »

Si : je veux faire comme lui, je veux acquérir des connaissances et fortifier mon intelligence pour la vie à venir.

Je ne connais pas la leçon de Salomon.

Salomon recommande-t-il aux hommes d'amasser des richesses ?

Il n'a pas en vue les richesses matérielles, mais bien les richesses de l'âme et celles de l'esprit.

En travaillant, en vous levant de bonne heure, en venant à l'école avec ponctualité, en supportant courageusement les petites peines que vous rencontrez déjà sur le chemin de la vie.

Oui, vous serez riches de la vraie richesse, de la richesse de l'âme. Si vous observez bien tous vos devoirs, si vous craignez Dieu d'une crainte filiale et pleine d'amour, si vous élevez souvent votre cœur vers lui, si vous respectez vos parents, si vous les aimez, si vous leur soumettez votre volonté, si vous n'êtes jamais égoïstes, si vous avez de la charité et du dévouement pour vos frères, si vous apprenez dès aujourd'hui à vous plier sous la dure loi du travail, vous amasserez des trésors pour les mauvais jours.

Oh ! chers amis, vous ne les connaissez pas encore les mauvais jours...

Oui, George, c'est une petite épreuve de ta force à supporter la douleur. Mais les grandes épreuves viennent dans l'hiver de la vie. « L'épreuve de la tribulation, dit Saint-Augustin, l'orage de la crainte, le froid de la tristesse, la perte des biens, la mort de nos parents

Comment pouvons-nous acquérir les richesses de l'âme ?

Si nous faisons cela, serons-nous riches, monsieur ?

Qu'est-ce que les mauvais jours ?

J'ai eu deux mauvais jours, monsieur, la semaine passée, quand j'ai dû rester sur mon canapé avec ma jambe bandée.

et de nos amis, la disgrâce, l'humiliation. Nos voisins nous regardent alors avec une grande compassion : « Quel malheur ! disent-ils. Comment cette personne peut-elle vivre après cela ? Comment ne succombe-t-elle pas sous ses maux ? »

Non, elle ne succombera pas... Je parle de celle qui a imité la fourmi de Dieu, de l'âme bien préparée à la vie. Elle ne succombera pas, elle se soutiendra pendant ce rude hiver, grâce aux travaux de son été : n'a-t-elle pas dans son grenier les grains précieux qu'elle a ramassés ?

Succombe-t-elle, monsieur ?

E. *Causeries avec les enfants*, chap. 4, « Les mains ».

PROFESSEUR	ÉLÈVES
Voilà une main, voilà deux mains. Montre une main, Olive.	
Montre deux mains.	Voilà une main.
Combien de mains as-tu ?	Voilà deux mains.
Combien de mains ai-je ?	J'ai deux mains.
Voilà la main droite. Voilà la main gauche. J'ai une main droite et une main gauche. Olive aussi. George aussi. Tous les enfants ont une main droite et une main gauche	Tu as deux mains.
Julie, combien de mains ont les enfants ?	
Combien de doigts ont-ils ?	Les enfants ont deux mains.
Vous avez dix doigts et deux mains, mes amis. J'ai dix doigts et deux mains. Nous avons dix doigts et deux mains, vous et moi.	Ils ont dix doigts.
Voilà la table. A-t-elle deux mains ?	Non.
A-t-elle dix doigts ?	Non.
Non, certes. La table n'a pas de doigts ; la table n'a pas de mains.	
Regardez. Voilà un tableau. Je vous montre un cheval et un bœuf. Le cheval est un animal, le bœuf aussi. Le cheval a-t-il des mains ?	

Et le bœuf ?

Non.

Non : le cheval n'a pas de mains, le bœuf non plus. Les animaux ont-ils des mains ?

Non.

Ont-ils des doigts ?

Non.

Les animaux n'ont ni mains ni doigts.
Et la chaise ?

Non.

Olive, lève-toi. Viens ici. Marche et parle.

La chaise non plus.

Montre la main droite.

Je marche vers monsieur.

Donne-moi la main droite.

Je montre la main droite : voilà la main droite.

Et je prends ta main droite, amie, ta jolie petite main. J'ai la main droite d'Olive dans ma main. Regardez, mes enfants. Je serre la main droite d'Olive. Prends ma main, Olive.

Je donne la main droite.

As-tu ma main ?

Je prends ta main, monsieur.

Prends mon doigt.

Oui, j'ai ta main.

Serre mon doigt.

Je prends ton doigt.

Voilà la balle. Où est-elle ?

Je serre ton doigt.

Prends la balle.

Elle est dans ta main.

Jette la balle en l'air.

Je prends la balle.

Non : tu n'attrapes pas la balle. Tu manques la balle, et la balle tombe sur le plancher. Retourne à ta place, Olive, et assieds-toi.

Je jette la balle en l'air : une, deux, trois!... Voilà la balle en l'air... J'attrape la balle...

F. *Causeries avec les enfants*, chap. 23, « Renard et son oncle Ysengrin ».

PROFESSEUR	ÉLÈVES
Vous connaissez mon Renard, ma Renarde, et mes Renardeaux ?	Oui : il est mort ; sa femme et ses enfants le pleurent. L'autre Renard, neveu d'Ysengrin, est-il mort aussi ?
Non : il est immortel ; c'est le héros d'un grand livre. « Les aventures de maître Renard et d'Ysengrin son compère » ont rendu Renard immortel.	Dites son histoire.
Elle est longue : il y a eu cent aventures. Je vous dirai la première, une aventure de son enfance.	Il n'était pas marié, monsieur, comme votre Renard ?
Non, il était encore garçon. Écoutez. Un matin il entra chez son oncle.	Chez Ysengrin ?
Oui, il avait les yeux troubles et la peau hérissée.	Les yeux troubles ?
Ses yeux n'avaient pas de lumière ; il y avait comme un nuage sur ses yeux.	Et comment était sa peau, monsieur ?
Quand le cheval, le chien, le chat sont contents et heureux, quand ils ont bien déjeuné, leur peau n'est pas hérissée. Leurs poils sont couchés tous ensemble, en bon ordre, et bien luisants. Mais sont-ils tristes, malheureux, fatigués, ont-ils peur ; leur cœur est-il troublé ; le vent souffle-t-	

il, le ciel est-il noir ; oh ! alors leurs poils se dressent sur leur peau.

Ysengrin lui dit : « qu'est-ce, beau neveu ? tu parais souffrant, misérable ; es-tu malade ? – Oui, répond Renard, je ne me sens pas bien. – Tu n'as pas déjeuné ? – Non, et je ne désire pas déjeuner.

On le croirait, mes enfants : mais c'est peut-être une ruse. Vous savez que Renard n'a pas la force comme Ysengrin. Dieu ne lui a pas donné la force ; Dieu lui a donné l'esprit et la ruse. Sans esprit, comment vivrait-il au milieu des loups et des hommes chasseurs et porte-fusils ?

Eh bien ! Il est chez le loup, une bête forte, féroce et cruelle ; mais pour se défendre il a son esprit, et j'ai confiance qu'il ne sera pas vaincu par la force. Nous allons le voir.

Ysengrin appelle sa femme et fait servir à son neveu un maigre déjeuner, un rat et deux côtelettes de lapin.

Renard n'est pas malade. C'est par ruse qu'il hérissé sa peau, et en ce moment il lève ses yeux brillants au plafond de la maison d'Ysengrin. Il regarde là suspendu trois beaux jambons. Pourquoi les beaux jambons ne sont-ils pas dans son terrier ! Pendant

Nous comprenons que Renard était malheureux quand il entra chez son oncle.

Oh ! monsieur, il est malade ; il a perdu son appétit.

Il ne vivrait pas ; il mourrait de faim ou serait dévoré.

C'est assez, monsieur, pour un renard qui est malade.

dix jours, pendant un mois, il vivrait comme un seigneur, comme un roi, sans souci, sans travail. Mais comment avoir les jambons ? Le loup est plus fort que lui. Il les aura cependant.

Écoutez comme il parle.

« Mon oncle, ma tante, vos jambons sont en danger. Tous vos voisins ont faim, tous vos voisins aiment le jambon. Ils demanderont tous à manger avec vous les trois jambons. – Quelle est votre conclusion, notre neveu ? – Voici mon conseil, belle tante et bel oncle : détachez les trois jambons, portez-les, cachez-les à la cave ou au grenier, et dites à vos voisins qu'on vous a volé les trois gros jambons. – Bah ! bah ! dit Ysengrin, je n'ai pas peur de mes voisins. Regarde mes dents, neveu timide : je suis armé. Les trois jambons sont pour ma femme et pour moi. Mon neveu, mon frère lui-même, ne connaîtront jamais le goût de mes jambons.

Tu te trompes, George. Renard eut et mangea lui tout seul les trois jambons.

Après avoir déjeuné, Renard prit congé de son oncle, et s'en alla en pensant aux trois jambons. Il laissa passer deux jours sans se montrer chez Ysengrin. Mais quand le soir du second jour fut venu, quand il fit nuit noire, notre héros retourna devant la maison de ses parents. La porte était fermée. Tout le monde dormait, maître, maîtresse, servantes et domestiques. Renard doucement monte sur le

De quelle manière, monsieur ?

Le pauvre Renard ne connut pas le goût des jambons, monsieur.

Comment cela est-il possible ?

toit, enlève quelques tuiles, pratique une ouverture, passe promptement, arrive aux jambons, les détache, les emporte et vite court à son terrier. Là il respire un moment, et riant dans sa moustache à la pensée du réveil de son oncle, qui demain matin verra le soleil entrer par le toit dans sa chambre, et qui cherchera en vain ses jambons, en riant, mes amis, il coupe en morceaux les trois jambons, les gros jambons d'Ysengrin, et prudemment les cache dans la paille de son lit.

Il poussa des cris qui retentirent au loin dans la forêt. Les cerfs, les biches, les chevreuils, les daims s'enfuyaient épouvantés. « Qu'est-ce que cela ? crie-t-il, mon toit ouvert, mes jambons, mes chers jambons enlevés ! Au secours ! Au voleur ! Hersent ! Hersent ! nous sommes perdus ! »

C'est la femme d'Ysengrin, la tante de Renard. Aussitôt qu'elle fut éveillée, elle cria encore plus fort que son mari.

Le Loup et la Louve criaient encore quand Renard arriva.

Il veut rire. « Eh ! bel oncle, je vous salue. Qu'avez-vous bel oncle ? Vous avez mauvaise mine : êtes-vous malade ? – J'ai bien raison d'être malade, répond Ysengrin. Tu as vu nos trois beaux jambons, tu les as vus avant-hier. Ils sont partis. On me les a volés » – Et Renard éclate de rire et s'écrie : « C'est bien, mon oncle. Voi-

Ysengrin fut bien étonné, monsieur, quand il s'éveilla.

Qui est Hersent ?

Quel imprudent, monsieur ! Pourquoi arrive-t-il ?

là ce qu'il faut dire. Bien, très-bien, bel oncle et belle tante ! Vous n'êtes pas bêtes, vous avez suivi mon conseil : vos beaux jambons sont à la cave, n'est-ce pas ? Bravo ! ma tante et mon oncle. Courez à la rue, courez au bois, criez partout : nos jambons sont volés. Vos voisins les croiront, et votre neveu ne trahira pas votre secret.

Que sais-je ? Renard ne les écouta pas ; il s'enfuit en riant et en criant : Adieu, mon oncle ! adieu, belle tante !

Que dirent les loups ?

Appendice 2

La parole française

« Devoirs pour les classes et traductions »

I.

1. Écrivez les six premières lignes du chapitre I.
2. Conjuguez le présent de l'indicatif des verbes *avoir* et *montrer*.
3. Je me lève et je marche. Levez-vous et marchez. Arrêtez-vous. Montrez la chaise. Asseyez-vous sur la chaise. Êtes-vous assis sur la chaise ? Levez-vous. Êtes-vous assis ou debout ? Montrez le plancher. Êtes-vous debout sur le plancher ? Regardez. Est-ce que vous êtes attentif ? Montrez la table, le livre, deux doigts. Mettez le livre sur la table.
4. Traduisez : I am walking, you are walking (sing.), he is walking, we are walking, you are walking, they are walking. I am walking on the floor. Madame is standing on the floor. Madame is sitting (*assise*) on the floor. She rises. She points to the table. She puts her hand upon the table. She counts ten fingers. She sits in the chair.

La parole française

« Devoirs pour les classes et traductions »

XI.

1. Faites dix questions sur le paragraphe 1, page 58.
Aimez-vous les mouches ? Pourquoi non ? Les tuez-vous ou bien les chassez-vous de votre chambre ? Quand elles tombent à l'eau les sauvez-vous ?
Faut-il ouvrir les yeux pour voir ? Suffit-il d'ouvrir les yeux pour voir ? Que faut-il de plus ? Est-ce que les personnes qui dorment les yeux ouverts voient en dormant ? Avez-vous connu des personnes qui dorment ainsi ?
Faites six questions sous forme négative sur le paragraphe 2, page 59. Ainsi : *n'as-tu pas la vue bonne ?*
2. Où sont les paupières, les cils, les sourcils et la pupille de l'œil ? À quoi servent les paupières ?
Lequel des deux plaignez-vous le plus, le sourd-muet ou l'aveugle ? Justifiez votre sentiment. Si vous rencontriez un sourd-muet qui a appris à parler, préféreriez-vous qu'il gesticulât ou qu'il parlât ?
Croyez-vous que la parole du sourd-muet soit harmonieuse ? Croyez-vous qu'elle puisse l'être ? Pourquoi ne peut-elle pas l'être ?

Est-il possible d'apprécier l'harmonie de la voix sans entendre ? Est-il possible qu'un homme qui n'entend pas ait la parole harmonieuse ? (Répondez à toutes ces questions par une phrase complète, et non pas par *oui* ou *non*.)

3. Qu'est-ce que la dactylogogie ? Est-il plus facile d'enseigner la dactylogogie à un sourd-muet qu'à un parlant ? Le sourd-muet de naissance est-il idiot ? Son cerveau est-il moins bon que le nôtre ? Le sourd-muet de naissance est-il généralement plus pauvre d'esprit que celui qu'un accident a privé de l'ouïe ? Doutez-vous qu'il n'en soit ainsi ? Ne savez-vous qu'il n'y ait dans les écoles des sourd-muets très intelligents ? N'êtes-vous pas sûr qu'il y en a ? N'en avez-vous pas connu ?

Entendez-vous sans écouter ? Est-il possible que vous compreniez sans écouter ? Peut-on entendre sans comprendre ? Peut-on comprendre sans écouter ?

Que signifie *faire la sourde oreille* ? Vous arrive-t-il de faire semblant de ne pas entendre ? Cela arrive-t-il à l'âne ? Et au cheval ?

Changez le paragraphe N° 8, page 65 et 66, en mettant au pluriel la seconde personne du singulier toutes les fois qu'elle s'y rencontre.

4. Avez-vous l'habitude de priser ? Éternueriez-vous si vous preniez une prise de tabac ? Supposé que vous ayez l'habitude de priser, le tabac vous ferait-il éternuer ? Quand aimez-vous l'odeur du bifteck et quand ne l'aimez-vous pas ?

Conjuguez : *Je ne crois pas que j'aie besoin de mon odorat pour goûter ce que je mange, etc. Je n'ai jamais cru que j'en eusse besoin, etc. Je ne pourrai jamais croire que le palais me soit indispensable pour goûter ce que je mange, etc.*

5. Traduisez : If you had to choose between being deaf and being blind, which would you choose, George? I should be very much troubled to choose between those two great misfortunes. Would you like to have some one teach you to speak if you were deaf ? (Après les verbes de sentiment, on emploie le subjonctif. Mettez donc au subjonctif le verbe apprendre dans la phrase précédente). Yes, I should like to have some one teach me to speak, but I should like above all to have some one help me to develop my intelligence.

If for your breakfast yesterday, good bread and poor butter had been given you to eat, what would you have eaten? I would have eaten the good bread and would not have touched the poor butter. If you closed your nostrils hermetically, could you distinguish poor butter from good butter? I think so.

Appendice 3

Entretiens sur la grammaire

Table des matières

Introduction

I. De l'emploi des temps – L'imparfait et les Prétérit Défini

II. Le Présent pour le Prétérit Défini

III. Le Prétérit Indéfini

IV. Des cas

V. Les genres

VI. Les nombres

VII. De l'Article

VIII. De l'Adjectif

IX. De l'Adjectif (Suite)

X. Les adjectifs et les Pronoms

XI. L'Adjectif numéral

XII. Adjectif Possessif et Pronom Possessif

XIII. Le Pronom Personnel

XIV. Adjectif Démonstratif et Pronom Démonstratif

XV. Le Pronom Relatif et l'Adjectif Relatif

XVI. Où, En, Y

XVII. Le Pronom Indéfini et l'Adjectif Indéfini

XVIII. Le Verbe

XIX. Le Participe Présent et l'Adjectif Verbal

XX. Le Participe Passé

XXI. Le Subjonctif

XXII. Le Subjonctif (Suite) – Con-

Grammaire française pour Anglais

Table des matières

Introduction

CHAPITRE PRÉLIMINAIRE – De la prononciation

Alphabet. – Les 26 lettres de l'alphabet avec leur ancien et leur nouveau nom. – Comment il faut nommer les lettres d'après l'écriture moderne.

Voyelles. – Prononciation des 15 voyelles françaises.

Consonnes. – Prononciation des consonnes.

Liaison. – Liaison des mots entre eux dans la conversation familière, dans la lecture, dans la déclamation.

Ponctuation. – Les signes de la ponctuation.

Parenthèse. – À quoi elle sert.

Tiret. – Son usage.

Guillemets. – À quoi ils servent.

Majuscules. – Cas où l'on en fait usage en français.

Accents. – L'accent tonique : en quoi il consiste.

I. **Le Substantif.** – Définition. – Substantif propre et substantif commun. – Substantif collectif ; composé. – Le genre des substantifs en anglais et en français. – Définition du genre. – Différentes manières de marquer le sexe des noms substantifs. – Règles qui aident à connaître le genre des choses

jonctions et locutions conjonctives

XXIII. Le Subjonctif (Suite) – La Pensée et le Sentiment

XXIV. Le Subjonctif (Suite) – La Négation et l'Interrogation

XXV. Le Subjonctif (Suite) – Le Subjonctif et le Conditionnel passé

XXVI. La Négative Ne – Son Emploi après les Comparatifs

XXVII. La Négative Ne (Suite) – Son Emploi après certains Verbes

XXVIII. Les Invariables.

qui n'ont pas de sexe. – Substantifs qui ont des genres différents, suivant leur signification. – Substantifs qui s'appliquent aux deux sexes. – Le nombre des substantifs. – Quand les noms propres prennent la marque du pluriel. – Quand ils ne la prennent pas. – Substantifs communs invariables. – Substantifs communs qui n'ont pas de singulier. – Formation du pluriel des substantifs, règle générale et exceptions. – Pluriel des substantifs empruntés aux langues étrangères. – Pluriel des substantifs composés.

SYNTAXE DU SUBSTANTIF. – Règle de l'apposition. – Complément des substantifs : nombre des substantifs employés comme compléments. – Comment le français rend le génitif possessif des anglais.

II. **L'Article.** – L'ARTICLE DÉFINI. – Son rôle. – Sa signification primitive. – Sa définition. – Élosion et contraction.

L'ARTICLE INDÉFINI – Sa signification. – Il est partitif. – Comment il diffère de l'article défini. – Sa définition. – Quand on emploie *de* au lieu de *du* et de *des*. – *Un* et *de* sont des articles indéfinis.

SYNTAXE DE L'ARTICLE. – Accord de l'article. – Règle générale de son emploi. – Cas où on l'emploie. – Cas où l'on ne l'emploie pas. – Sa répétition. – L'article devant *plus*, *mieux*, *moins*. – Particularités de la langue française relativement à l'emploi de l'article.

III. **L'Adjectif.** – Sa définition. –

Définition de l'adjectif qualificatif et de l'adjectif déterminatif. – Division des adjectifs déterminatifs. – Adjectifs possessifs. – Démonstratifs. – Numéraux cardinaux. – Numéraux ordinaux. – Conjonctifs. – Indéfinis. – Formation du féminin. – Formation du pluriel. – Degrés de signification.

IV. Le pronom. – Son rôle. – Sa définition. – Personnel. – Réfléchi. – Démonstratif. – Possessif. – Indéfini. – Relatif. – Interrogatif.

SYNTAXE DES PRONOMS. – Pronom personnel. – Le pronom personnel sujet : ses formes. – Sa place. – Sa répétition. – Le pronom personnel complément : ses formes. – Sa place. – Sa répétition. – Emploi de *se* et *soi*. – De *en* et *y*. – Accord de *le*, *la*, *les*. – Pronoms démonstratifs. – *Celui*, *celle*, *ceux*. – *Ce* et *il*. – *Celui-ci*, *celui-là*. – *Ceci*, *cela*. – Pronoms possessifs. – Pronoms indéfinis. – *On*. – *Quiconque*. – *Quelqu'un*, *chacun*, *aucun*. – *Personne*. – *Tout*. – *L'un l'autre*, *l'un et l'autre*. – Pronoms relatifs. – *Qui*. – *Que*, *quoi*, *lequel*, *dont*. – Place du pronom relatif.

V. Le verbe. – Sa définition. – Son sujet. – Son complément. – Abstrait. – Attributif. – Actif transitif. – Neutre proprement dit. – Réfléchi. – Intransitif. – Passif. – Verbes auxiliaires. – Nombres et personnes. – Modes. – Temps. – Conjugaison des verbes. – Idiotismes dans l'emploi du verbe *avoir*. – Dans l'emploi du verbe

être. – Remarques sur la forme interrogative. – Sur la première conjugaison. – Sur la deuxième. – Sur la troisième. – Sur la quatrième. – Sur les verbes neutres. – Sur les verbes réfléchis. – Sur les verbes impersonnels. – Formation des temps. – Liste et conjugaison des verbes irréguliers.

SYNTAXE DU VERBE. – Son accord avec le sujet. – Son complément. – Verbes qui gouvernent un autre verbe sans préposition. – Verbes qui veulent la préposition *de*. – Verbes qui veulent la préposition *à*. – Verbes qui gouvernent un autre verbe sans préposition avec *de* ou avec *à* selon le sens.

LE SUBJONCTIF. – Subjonctif après les conjonctions. – Verbes qui gouvernent le subjonctif. – Subjonctif dépendant de la tournure de la phrase. – Emploi des temps du subjonctif.

VI. **Le participe**. – Comment il participe du verbe et de l'adjectif. – Terminaison du participe présent et du participe passé.

SYNTAXE DU PARTICIPE. – Le participe présent. – Comment il diffère de l'adjectif verbal. – Précédé de *en*. – Participe passé. – Les règles de son accord. – La règle unique du participe passé expliquée par des exemples.

VII. **L'adverbe**. – Sa définition. – Ses espèces. – Formation des adverbes de manière. – Locutions adverbiales.

SYNTAXE DE L'ADVERBE. - Sa place. - *Plus tôt, plutôt. - De suite, tout de suite. - Dessus, dessous, dedans, dehors. - Davantage, plus. - Aussi, autant. - Aussi, si ; autant, tant. - Aussi, non plus. - Rien moins, rien de moins. - Comme, comment. - De loin à loin, de loin en loin. - Plus de, plus que. - Très bien. - Tout à coup, tout d'un coup. - Beaucoup, de beaucoup. - Dont, d'où. - Adverbes négatifs. - Non. - Ne pas, ne point. - Dans quels cas on supprime pas et point. - Emploi de ne après les comparatifs. - Emploi de ne après craindre, douter, défendre, nier, etc. - Emploi de ne après certaines conjonctions.*

VIII. **La préposition.** - Sa définition. - Son complément. - Liste des prépositions. - Liste des locutions prépositives. - Division des prépositions.

SYNTAXE DE LA PRÉPOSITION. - Compléments. - *Avant, devant. - Auprès de, près de. - Auprès de, au prix de. - En, dans. - Par, de.*

IX. **La conjonction.** - Son rôle. - Sa définition. - Ses espèces.

SYNTAXE DE LA CONJONCTION. - Sa place. - *Comme. - Et, ni, ou. - Que.*

L'interjection. - Ce que c'est. - Ses espèces. - Liste des interjections. - *O ! oh ! ho ! - Ah ! ha ! - Eh ! hé !*

Appendice 4

Méthode Berlitz. 1^{er} Livre, pp. 4-7.

The Berlitz Method, though having the preceding general advantages in common with the other ‘Natural Methods,’ varies from them in very essential points. Below we state some of the most important differences:

1. As to instruction in the vocabulary and phraseology:

In the other ‘*Natural Methods*,’ instruction is given chiefly, and in some of them exclusively, by what may be termed assonance.*

This is frequently done, even when by it the sense is changed, or the expression rendered unnatural or incorrect.

The Berlitz Method entirely avoids assonance, except where, for the want of an absolute synonym, this cannot be avoided, and *never* applies it as a means of making the pupil understand new words or phrases**.

This has the following reasons:

a. Every method based on assonance is not a true natural method because it rests upon mental translation, the student being obliged to return to his mother tongue in order to notice the similarity (assonance) that help him in learning the new words. By this mental translation the student is led to assimilate the foreign expressions to the mode of thinking in his own tongue, and besides is prevented from obtaining the desired firm hold on the peculiarities and general spirit of the language to be acquired***.

b. The similar sounding words of entirely equal sense and value in two languages are comparatively rare; but there are many words of a similar sound which represent different shades of an expression, or many times have no connection whatever, and these, students learning by assonance necessarily misunderstand and apply wrongly.

c. The assonant words and expressions are understood by the student even without studying them, whilst what the student needs most – drill in the dissimilar and idiomatic parts of the new language – is by assonance, necessarily, treated very slightly or not at all.

d. If persons after having studied a language by assonance, come to a country in which the language is spoken, they find to their great disappointment that the artificial list of words acquired at home, is not the one used by the people there, the latter being far indeed from picking out only words happening to be similar to those in the student’s own tongue.

The Berlitz Method proceeds from the beginning entirely by object lessons.

The teacher shows various objects in the room and begins a simple conversation, first giving the name of the objects, and then their more salient qualities and relations. He articulates distinctly every words while

pointing to the object and writing on the blackboard.

By repetitions and proper questioning he induces the pupil to imitate his pronunciation and to answer in the new language in easy rudimentary sentences.

In a like manner the more common qualities, relations, etc., are taught. The exercises are so arranged that, what the pupil cannot be directly shown, he learns through context****.

Thus the foundation of the vocabulary and phraseology of the foreign tongue is laid, and when this suffices, every new word or phrase is carefully explained by the stock of words already thoroughly mastered.

By directly connecting perception with the foreign expressions, the pupil, even from the first lesson. Answers without referring to his mother tongue, and in this manner soon thinks as well as speaks in the new language, and becomes well initiated in its spirit, peculiarities and idioms.

2. As to instruction in grammar:

Other 'Natural Methods' do not systematically drill the pupil to understand and use correctly the syntax and inflections. Without judicious discrimination they heap upon him, from the first lesson, an enormous number of word-forms and constructions, though the students have not the remotest idea of their actual value*****.

Some natural methods, it is true, supplement their course in conversation by a parallel course in theoretical grammar. Where this is introduced at the outset, the pupil either cannot understand the explanation, or is made dependent upon his mother tongue. Where, on the contrary, the study of grammar is neglected until later, the pupil forms bad habits in the use of the necessary inflections, and in the selection of the proper article, pronoun, etc. Such a habit, once acquired cannot be eradicated by any amount of study in the theoretical grammar.

In the Berlitz Method we teach from the start, the various inflexions, forms of words and modes of constructing sentences, not only systematically, but, as we believe, also in a novel and attractive way. The pupil, without ever conjugating, declining or memorizing grammatical rules, is thoroughly drilled in each inflection and form, before he passes to new ones, and these exercises are continued until all the more important elements of the language have been practiced.

To avoid the dry instruction in the theoretical grammar, we have presented the subject in the garb of practical and entertaining illustrations, closely connected with object teaching. The student, though in reality studying grammar, does not perceive that he is familiarized with the rules of that dreaded wearisome science, but enjoys the exercises as an attractive and useful conversation.

We have now shown the more important advantages offered by the Berlitz Method [...].

* By this we mean the process of choosing for the lessons, such words or phrases of the foreign language as are equal, or similar, in pronunciation or spelling to corresponding words or phrases in the pupil's own tongue. It is evident that a method of this kind cannot be employed excepting in languages in which such similarities exist.

** Sometimes, if a word in one language has no other corresponding word of the same value in the other, except the one of a similar sound, it may be suggested that we also occasionally resort to assonance. So for example, in the school lesson of our first French book, we have the question, 'De quelle couleur est le crayon?', while in the English book we say, 'What is the color of the pencil?'; but in our German book this question is made by 'Wie ist der Bleistift?' This shows that we do not use the French word 'couleur,' because it is similar to the English word 'color,' but because there is no other word to express the same idea. The absence of assonance is also proved by the fact that in the study of the different languages, the vocabulary of the different lessons in our French, English and German books is, with but very few exceptions, the same, and that the book used for the study of French in Germany (where our method has already been adopted in some schools) is the same as the one we use here is between French and English, that assonance does certainly not exist between French and German.

*** This mental translation furthermore creates many difficulties that in reality do not exist in the foreign language. Taking for example the pronouns – their position, choice and inflection are as natural, logical and simple in the one language as in another. They are only then made unnatural, illogical and difficult, when the student's mother tongue serves as standard of comparison. The same may be said of prepositions, adverbs, the moods and the tenses of verbs, idioms, and syntax.

**** i.e. the introduction of the new term among those already learned; the meaning of the unknown term being fully obtained from the sense conveyed by the remaining terms. It is somewhat like the determination of the unknown from the known in an algebraic equation.

***** There are even many teachers who make this procedure the criterion of a 'natural' method, considering that our children learn their own language in this manner. These instructors overlook however, that the conditions and circumstances surrounding children are not the same as those in which adults are placed, especially if the latter do not reside in the country in which the language is spoken.

Appendice 5

A. *Méthode Berlitz. 1^{er} Livre*, « Leçons préparatoires », quatrième leçon.

Où ? sur, sous, devant, derrière, entre, dans
Je suis, vous êtes – assis, debout.

Le livre noir est sur la table, le livre rouge est sous la table. La table est devant moi, le mur est derrière vous, la chaise brune est entre vous et moi. La plume est dans la boîte. Je suis devant la fenêtre, vous êtes derrière la table.

Où est le livre rouge ? Où est mon chapeau ? Où est la table ? Où est la chaise brune ? Où est la plume ? Où êtes-vous ? Où suis-je ?

La table n'est pas devant vous, mais derrière vous. – L'encrier n'est pas sous la table, mais sur la table.

La chaise est-elle devant vous ? Non, Monsieur, elle n'est pas devant moi, mais derrière moi. – Je suis debout, vous êtes assis. – Suis-je assis ? Êtes-vous debout ? Êtes-vous assis devant la fenêtre ? Suis-je debout derrière la table ?

Où êtes-vous ? Mlle Lebrun est-elle assise ? Où est-elle assise, devant la fenêtre ou devant la porte ?

Le livre rouge est-il sous la table ? Oui, Monsieur, il y est.

Votre chapeau est-il sur votre tête ? Non, monsieur, il n'y est pas.

Mademoiselle Dubois est-elle dans cette salle ? Oui, Monsieur, elle y est.

Êtes-vous derrière la table ? Non, Monsieur, je n'y suis pas.

Suis-je devant la fenêtre ? Oui, Monsieur, vous y êtes.

B. *Méthode Berlitz. 1^{er} Livre*, « Leçons préparatoires », onzième leçon.

Je touche au rideau. Touchez au rideau M. Girard. Que faites-vous ?

Touchez au plafond. Vous ne pouvez pas toucher au plafond ; il est trop haut. Vous n'êtes pas assez grand pour toucher au plafond. Pouvez-vous toucher au gaz ? Oui, vous pouvez y toucher. Vous êtes assez grand. Vous êtes plus grand que moi. Vous pouvez toucher au gaz ; moi, je ne peux pas y toucher. M. Martin peut-il toucher au gaz ?*

Puis-je toucher au gaz ? Êtes-vous assez grand pour toucher à la pendule ? Êtes-vous plus grand que moi ? M. Girard est-il aussi grand que vous ? M. Girard est-il assez grand pour toucher à la pendule ? Pouvez-vous

ouvrir la fenêtre ? Pouvez-vous lever la grande table ? Pouvons-nous (vous et moi) porter cette table ? MM. Joly et Roger peuvent-ils s'asseoir sur la même chaise ? Non, ils ne peuvent pas, ils sont trop gros.

Levez le bureau M. Binion. Vous ne pouvez pas lever le bureau ; il est trop lourd pour vous. Ce gros dictionnaire est très lourd, il est plus lourd que ce livre-ci. Ce petit livre est léger. Cette boîte n'est pas lourde, elle est légère. Le grand livre est-il plus lourd que le petit ? La boîte est-elle lourde ? Pouvez-vous porter cette chaise ? Cette chaise n'est-elle pas trop lourde pour vous ? Cette petite table est-elle lourde ? Non, elle est légère. Est-elle plus lourde que cette chaise ? Non, elle est plus légère.

M. Martin peut lever le bureau ; M. Arnaud ne peut pas le lever. M. Martin est plus fort que M. Arnaud. Êtes-vous assez fort pour lever cette table ? M. Arnaud est-il fort ? Non, Monsieur, il est faible. Pouvez-vous déchirer ce carton ? Non, il est trop épais.

Pourquoi ne pouvez-vous pas toucher au plafond ? Parce qu'il est trop haut.

Pourquoi ne pouvez-vous pas lever le bureau ? Parce qu'il est trop lourd.

Pourquoi ne puis-je pas sortir ? Parce que la porte est fermée à clé.

Pourquoi ne puis-je pas écrire ? Parce que vous n'avez pas de crayon.

Pourquoi ne puis-je pas toucher au plafond ? Pourquoi ne puis-je pas sortir ? Pourquoi ne pouvez-vous pas casser ce bâton ? Pourquoi ne puis-je pas mettre ce livre dans ma poche ? Pourquoi M. Lenoir ne peut-il pas porter cette table ? Pourquoi M. Joly ne peut-il pas entrer ?

Si je reste assis sur la chaise, je ne peux pas toucher au gaz ; si je monte sur la chaise, je peux y toucher.

Si vous n'avez pas de craie, vous ne pouvez pas écrire sur le tableau.

Si je ferme la porte à clé, vous ne pouvez pas sortir ; mais, si vous avez la clé, vous pouvez ouvrir la porte et sortir.

Pouvez-vous prendre l'encrier, si vous n'allez pas près de la table ? Pouvez-vous écrire sur le tableau, si vous restez à votre place ? Puis-je toucher à la pendule, si je ne monte pas sur une chaise ? Pouvez-vous sortir, si la porte est fermée à clé ? Pouvez-vous ouvrir la porte, si vous avez la clé ? Puis-je toucher au gaz, si je monte sur une chaise ?

Je puis toucher au gaz, en montant (ou : si je monte) sur une chaise.

Je ne peux pas y toucher sans monter (si je ne monte pas) sur une chaise.

Pouvez-vous ouvrir la porte ? Pouvez-vous fermer la porte en la poussant ? Puis-je écrire sur le tableau sans craie (ou : si je n'ai pas de craie) ? M. Arnaud peut-il ouvrir la fenêtre en restant sur la chaise ? Pouvez-vous couper cette allumette sans couteau ?

Vous ne pouvez pas sortir sans ouvrir la porte ; vous êtes obligé d'ouvrir la porte, si vous voulez sortir.**

Je ne puis pas toucher au gaz sans me lever ; je suis obligé d'être debout, si je veux y toucher.

M. Berlitz ne peut pas porter la table ; il est obligé de la tirer, s'il veut la mettre devant la fenêtre.

Nous ne pouvons pas lire sans livre ; nous sommes obligés d'avoir un livre, si nous voulons lire.

MM. Berlitz et Joly ne peuvent pas fermer cette porte sans clé ; ils sont obligés d'en avoir une, s'ils veulent la fermer.

Je veux sortir ; je ne peux pas ; la porte est fermée à clé. Que veut faire le professeur ? Peut-il sortir ? Pourquoi ne peut-il pas sortir ?

Écrivez les mots qui sont sur le tableau. Vous n'avez pas de crayon ; voulez-vous mon crayon ? Voulez-vous aussi du papier ?

Qu'êtes-vous obligé de faire, si vous voulez sortir ? Qu'êtes-vous obligé d'avoir, si vous voulez couper ce papier ? Êtes-vous obligé d'ouvrir la porte, si vous voulez sortir ? Êtes-vous obligé d'ouvrir votre livre, si vous voulez lire ?

EXERCICES.

Que voulez- __ faire ? Je __ sortir. Pourquoi ne sortez- __ ? Parce que __ __ peux pas, la porte est f.. à clé. Voulez-vous la __ pour ouvrir __ porte ? Oui, je la v.. Prenez-la, elle __ sur cette tablette, __ votre droite. Je ne __ pas la prendre, je ne __ pas assez grand. Montez __ une chaise. C.. table n'est pas à sa place, portez-la devant __ fenêtre. Je ne __ pas. Pourquoi ? P.. __' elle est trop __, je __ obligé __ la tirer. Asseyez-vous __ ce banc, près de moi. Non, merci, je __ obligé __ sortir. Pourquoi fermez- __ porte à clé ? Parce que __ sors. Si c.. dictionnaire n'est pas __ lourd pour vous, portez-le __ table. Puis-je le __ sur c.. chaise ? Non, il est __ gros. Êtes- __ assez __ pour lever __ bureau ? Non, Monsieur, il __ __ lourd __ moi. Voici du papier, écr.. Pourquoi n'écrivez- __ pas ? P.. __ je n'ai pas d'encre. Si vous n' __ pas d'encre, prenez __ crayon. Je __ peux écrire, si Paul remue __ table. Paul, tenez-vous tranquille. Je ne __ pas me tenir __ en coupant c.. papier. Pouvez-vous réciter v.. leçon s.. ouvrir v.. livre ? Non, Mademoiselle, je ne p.. pas, je __ obligé __ la lire.

1. Non, je ne veux pas écrire. 2. Parce que je n'ai pas de papier. 3. Oui, il est trop lourd. 4. Non, je ne suis pas assez fort. 5. Non, elle est très légère. 6. Oui, il est plus grand que moi. 7. Oui, si je monte sur une chaise. 8. Non, je ne peux pas sans clé. 9. Oui, en ouvrant la porte. 10. Parce qu'elle est fermée à clé. 11. Parce qu'il n'a pas de papier. 12. Parce que vous n'avez pas de couteau. 13. Il veut écrire. 14. Nous voulons parler français. 15. Il veut sortir.

* Je peux (je puis), il peut, nous pouvons, vous pouvez, ils peuvent.

** Je veux, il veut, nous voulons, vous voulez, ils veulent.

C. *Méthode Berlitz. 1^{er} Livre*, « Morceaux élémentaires ».

« Le jour et la nuit »

Les vingt-quatre heures se divisent en deux parties : le jour et la nuit. Pendant le jour, il fait clair et nous pouvons voir, mais pendant la nuit, il fait noir et nous sommes obligés d'allumer le gaz, si nous voulons voir.

Vous dites qu'il ne fait pas très clair ici à présent ; bien, voici une allumette, allumez le gaz, je vous prie. Maintenant le gaz brûle, il éclaire la salle. Ne vous approchez pas trop de la flamme ; si vous la touchez, vous vous brûlerez. La lumière est-elle suffisante, fait-il assez clair maintenant ? Pouvez-vous bien voir ? La lumière du gaz n'est pas très forte, aussi les grandes salles sont-elles éclairées à l'électricité qui donne une lumière plus vive et plus agréable.

La lumière du jour vient du soleil qui est dans le ciel. Regardez par la fenêtre, voyez-vous le ciel bleu au-dessus de nous ? Pendant la nuit, le soleil n'est pas visible, nous ne pouvons pas le voir, mais nous pouvons voir la lune et les étoiles. Il y a tant d'étoiles qu'on ne peut les compter.

Le commencement du jour s'appelle matin, et la fin du jour s'appelle soir. Le matin, le soleil se lève ; le soir, il se couche. L'endroit où se lève le soleil s'appelle est, et l'endroit où il se couche est appelé ouest.

À midi, le soleil est au sud, et le côté opposé au sud est le nord. L'est, l'ouest, le sud et le nord sont les quatre points cardinaux.

En été, le soleil se lève de très bonne heure, à trois ou quatre heures, et les jours sont longs ; mais en hiver, il se lève tard, à sept heures ou encore plus tard, les jours sont alors courts.

Pendant le jour, nous travaillons. La nuit nous nous mettons au lit, nous nous couchons ; le matin, nous nous levons, nous nous habillons et nous déjeunons.

EXERCICES.

1. Comment se divisent les vingt-quatre heures ? 2. Quand fait-il clair ? 3. Fait-il noir maintenant ? 4. D'où vient la lumière du jour ? 5. Où est le soleil ? 6. Le soleil éclaire-t-il pendant la nuit ? 7. Comment cette salle est-elle éclairée pendant la nuit ? 8. Que faisons-nous pendant la nuit pour pouvoir voir ? 9. Que voyez-vous dans le ciel pendant la nuit ? 10. Quels sont les quatre points cardinaux ? 11. Où se lève le soleil ? 12. À quelle heure se lève-t-il en mars ? 13. Le soleil se couche-t-il de bonne heure en été ? 14. À

quelle heure se couche-t-il maintenant ? 15. Dans quelle saison les jours sont-ils longs ? 16. Les nuits sont-elles plus longues que les jours maintenant ? 17. Pouvez-vous voir s'il ne fait pas clair ? 18. Quand allumons-nous le gaz ? 19. Avec quoi allume-t-on le gaz ? 20. Quand vous couchez-vous ? 21. Dans quoi vous couchez-vous ? 22. Que faites-vous le matin ? 23. À quelle heure déjeunez-vous ? 24. Jusqu'à quelle heure travaillez-vous ? 25. Aimez-vous à travailler ? 26. La lumière de la lune est-elle aussi forte que celle du soleil ? 27. Quand la lune éclaire-t-elle ? 28. Peut-on compter les étoiles ? 29. À quel endroit se lève le soleil ? 30. À quel endroit se couche-t-il ? 31. À quel endroit de la salle est la table ?

1. Non, je ne peux pas voir quand il fait noir. 2. Oui, il fait clair pendant le jour. 3. C'est le soleil. 4. Non, cette salle n'est pas éclairée à l'électricité. 5. J'allume le gaz quand il fait noir. 6. Non, il n'est pas visible pendant la nuit. 7. Il est bleu. 8. Je les vois pendant la nuit. 9. Dans le ciel. 10. À l'ouest. 11. Le matin. 12. Les jours sont aussi longs que les nuits, en mars et en septembre. 13. À midi. 14. Non, le soleil se lève tard en novembre. 15. Non, je l'allume quand il fait noir. 16. Je me couche à dix heures du soir. 17. Je me lève le matin. 18. Oui, quand le gaz brûle, il éclaire. 19. Oui, la lune se lève aussi à l'est. 20. Oui, la lumière de l'électricité est plus forte que celle du gaz.

C. *Méthode Berlitz. 2^{ème} Livre.*
« L'Arabe et son cheval »

(Partie descriptive.)

La nuit tombait, le soleil venait de disparaître, le grand silence du désert n'était troublé que par les sanglots d'une jeune femme arabe qui, assise près de sa tente, semblait anéantie ; sa poitrine se soulevait à intervalles égaux et de grosses larmes s'échappaient de ses yeux rougis par trois nuits de veilles ; ses enfants groupés autour d'elle, silencieux et graves, contemplaient leur mère sans oser la questionner ; les yeux de ces chérubins semblaient refléter la profonde douleur de leur mère : ils étaient tristes parce que leur mère pleurait.

(Partie narrative.)

Tout à coup, la jeune femme se redressa en interrogea l'horizon ; son beau visage s'éclaira d'un rayon d'espoir. Qu'est-ce qui produisit ce changement soudain ? Laissons ici la parole au chef de la famille qui, quelques heures plus tard, entouré de sa femme et de ses enfants, commença en ces termes :

En revenant chargés de butin, après un succès inespéré sur la tribu des

Beni-Bouzoufs, nous rencontrâmes les chevaliers d'Abd-el-Kader à environ douze heures de marche d'ici. Sitôt qu'ils nous aperçurent ils fondirent sur nous ; nous nous défendîmes héroïquement, comme vous le pensez ; mais que faire un contre dix ? Nous vendîmes chèrement notre vie ; tous mes frères d'armes tombèrent à mes côtés, je restai seul, me défendant encore, malgré deux profondes blessures ; à bout de force, je tombai. Aussitôt les mameluks se jetèrent sur moi, me garrottèrent avec des cordes et m'attachèrent sur un chameau. Ils s'emparèrent alors de notre butin et prirent mon cheval qu'ils emmenèrent également. Le soir du deuxième jour, ils campèrent avec nous près de X... J'avais les jambes liées ensemble par une courroie de cuir, et j'étais étendu près de la tente où couchaient les mameluks. Pendant la nuit, tenu éveillé par la douleur de mes blessures, j'entendis hennir mon cheval parmi les autres chevaux attachés autour des tentes ; je reconnus sa voix, et ne pouvant résister au désir d'aller parler encore une fois à mon fidèle compagnon, je me traînai péniblement jusqu'à lui : « Pauvre ami, lui dis-je, que feras-tu parmi les mameluks ? Ma femme et mes enfants ne t'apporteront plus le lait du chameau ; ils ne te donneront plus l'orge dans le creux de la main ; tu ne courras plus libre dans le désert ; qu'au moins, si je suis esclave, tu restes libre. Tiens, va, retourne à la tente que tu connais ; va dire à ma femme que ton maître ne reviendra plus, et passe la tête entre les rideaux de la tente pour lécher la main de mes enfants. »

Tout en lui parlant, j'avais coupé avec les dents la corde de poil de chèvre qui lui servait d'entrave, et mon noble compagnon était libre ; mais me voyant blessé et enchaîné à ses pieds, mon fidèle et intelligent coursier comprit, avec son instinct, ce qu'aucune langue ne pouvait lui expliquer ; il baissa la tête, et, me saisissant avec les dents par la ceinture de cuir que j'avais autour du corps, il partit au galop et m'emporta jusqu'ici.

C'est en apercevant mon héroïque coursier que tes larmes se séchèrent ; tu me crus perdu et tu me retrouvas, ma noble femme.

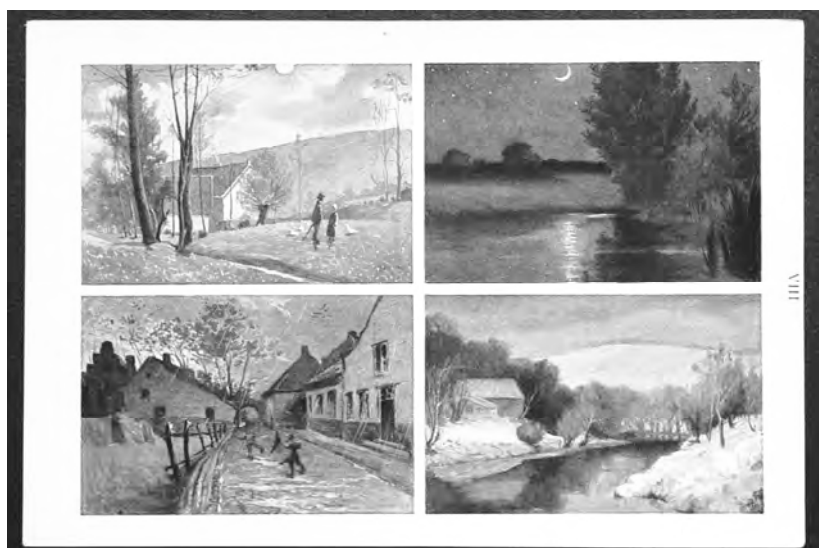
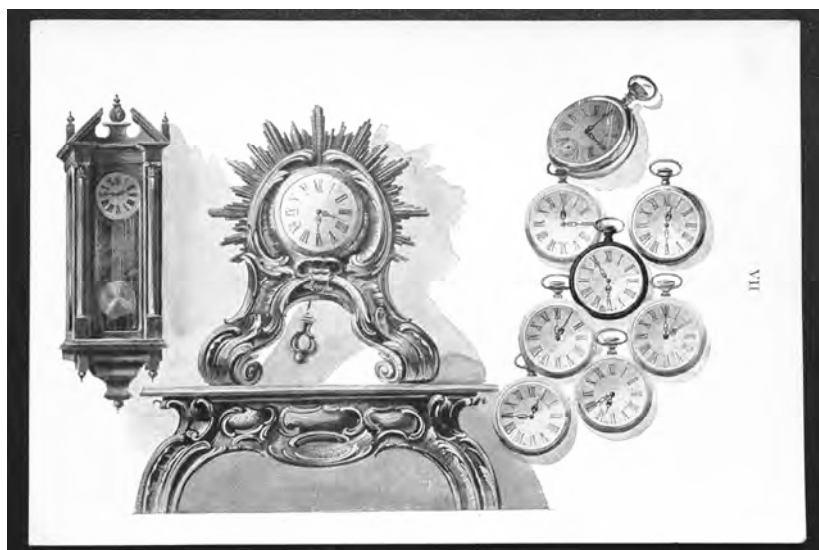
En arrivant et en déposant son maître aux pieds de sa femme et de ses enfants, le cheval avait expiré de fatigue. Toute la tribu l'a pleuré ; les poètes l'ont chanté, et son nom est constamment dans la bouche des Arabes de X.

Appendice 6 (Berlitz, *Illustrations*)











IX



X







Bibliographie

Textes

- ASHER James J. (1969), « The Total Physical Response Approach to Second Language Learning », *The Modern Language Journal*, 53, 1, pp. 3-17.
- BERLITZ Maximilian D. (1889a), *Méthode Berlitz. Pour l'enseignement des langues modernes. Partie française. Premier livre*, Berlin, S. Cronbach.
- BERLITZ Maximilian D. (1889b), *Méthode Berlitz. Pour l'enseignement des langues modernes. Partie française. Deuxième livre*, Berlin, S. Cronbach.
- BERLITZ Maximilian D. (1894), *Metodo Berlitz. Per l'insegnamento della lingua moderna. Parte italiana*, New York - Chicago, Berlitz e Cia.
- BERLITZ Maximilian D. (1898), *The Berlitz Method. For Teaching Modern Languages. English Part. First Book*, in HOWATT / SMITH (2000), vol. 5.
- BERLITZ Maximilian D. (1903), *Second Book for Teaching Modern Languages. English Part for Adults*, in HOWATT / SMITH (2000), vol. 5.
- BRÉAL Michel (1882), « L'Enseignement de la langue française », in STATIUS Sophie (2005), *Bréal Michel, le don de la parole*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, pp.79-97.
- BRÉAL Michel (1893), *De l'enseignement des langues vivantes. Conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne*, in HOWATT / SMITH (2002), vol. 3.
- GOUIN François (1880), *Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, G. Fischbacher.
- JACOTOT Joseph (1824), *Enseignement universel. Langue étrangère*, 2^e éd, Louvain, in HOWATT / SMITH (2000), vol. 1.
- MARCEL Claude (1867), *L'étude des langues ramenée à ses véritables principes ou L'art de penser dans une langue étrangère*, Paris, C. Borani.
- SAUVEUR Lambert (1874a), *Causeries avec mes élèves*, New York, F.W. Christern, Boston, C. Schoenhof.

- SAUVEUR Lambert (1874b), *Introduction to the Teaching of Living Languages without Grammar or Dictionary*, Boston – New York, F. W. Christern.
- SAUVEUR Lambert (1875a), *Causeries avec les enfants*, New York, Christern.
- SAUVEUR Lambert (1875b), *Entretiens sur la grammaire*, New York, Christern, Boston, C. Schœnhof.
- SAUVEUR Lambert (1875c), *Petites causeries*, Boston, Schœnhof et Møller, New York, F. W. Christern.
- SAUVEUR Lambert (1876), *Chats with the Little Ones*, Boston, Estes and Lauriat.
- SAUVEUR Lambert (1877), *Fables de La Fontaine*, New York, H. Holt, Boston, Schœnhof and Møller.
- SAUVEUR Lambert (1878a), *A word for word rendering into English of C. Julii Caesar Commentarii de bello Gallico. To accompany « Talks with Caesar, De bello Gallico », Book I*, New York, Christern.
- SAUVEUR Lambert (1878b), *Introduction to the Teaching of Ancient Languages*, New York, H. Holt, Boston, Schœnhof.
- SAUVEUR Lambert (1878c), *The vade mecum of the Latinist*, New York, H. Holt, Boston, Schœnhof & Møller.
- SAUVEUR Lambert (1879), *Talk with Caesar. De Bello Gallico*, New York, H. Holt.
- SAUVEUR Lambert (1881a), *Contes merveilleux par les Frères Grimm, Charles Perrault et Xavier Saintine, suivis d'une Étude sur l'Étymologie et la Synonymie des Mots*, New York, Christern.
- SAUVEUR Lambert (1881b), *De l'enseignement des langues vivantes*, New York, H. Holt.
- SAUVEUR Lambert (1884a), *Grammaire française pour les Anglais : corrigé des exercices*, New York, Christern, Boston, C. Schoenhof.
- SAUVEUR Lambert (1884b), *Grammaire française pour les Anglais, suivie d'une série d'exercices*, New York, Christern, Boston, C. Schoenhof.
- SAUVEUR Lambert (1887), *Petite grammaire française pour les Anglais, accompagnée d'une série d'exercices et de traductions de l'anglais dans le français*, New York, Christern, Boston, C. Schoenhof.

- SAUVEUR Lambert (1889), *Les chansons de Béranger avec notes et commentaires historiques*, New York, Christern, Boston, Schœnhof.
- SAUVEUR Lambert / VAN DAELL Alphonse N. (1882), *La parole française, suivie de Devoirs et Traductions pour les Classes*, New York, W. R. Jenkins.
- SCHWEITZER Charles / SIMONNOT Émile (1917), *Méthodologie des langues vivantes*, Paris, A. Colin.
- VIËTOR Wilhelm (1882), *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*, Heibron, Henninger, in HOWATT / SMITH (2002), vol. 2.

Études

- ALBANESE Ralph Jr. (2003), *La Fontaine à l'École Républicaine : Du poète universel au classique scolaire*, Charlottesville, Rookwood Press.
- Aspects de l'histoire des politiques linguistiques: 1880-1914*, in « Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde », 10, 1992.
- BOVEE Arthur G. (1919), « Teaching Vocabulary by the Direct Method », *The Modern Language Journal*, 4, 2, pp. 63-72.
- BOVEE Arthur G. (1931), « My Creed », *The Modern Language Journal*, 4, 5, pp. 397-406.
- CHRIST Herbert / COSTE Daniel (1993), « Pour et contre la méthode directe. Historique du mouvement de réforme de l'enseignement des langues de 1880 à 1914 », *Études de linguistique appliquée*, 90.
- DALY Reginald A. (1940), *Biographical Memoir of Albert Sauveur*, National Academy of Sciences.
- DUBÉ Louis (1996), *Psychologie de l'apprentissage - de 1880 à 1980*, Québec, Presses de l'Université de Québec.
- ESCHER Erwin (1920), « The 'Invention' of the Natural Method of Language Teaching », *The Modern Language Journal*, 4, 6, pp. 295-301.
- ESCHER Erwin (1932), « Talking a Language into Children versus Giving Them an Easy and Pleasant Book to Read », *The Modern Language Journal*, 17, 1, pp. 28-40.
- FINOTTI Irene (2009), « Le naturel chez Claude Marcel et Lambert Sau-

- veur », *Le langage et l'homme*, 44, 1, pp. 135-148.
- GALAZZI Enrica (1992), « 1880 - 1914. Le combat des jeunes phonéticiens : Paul Passy », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 46, pp. 115-129.
- GEDDES James (1930), « Quelques inconvénients des signes et symboles phonétiques », *The French Review*, 3, 4, pp. 252-260.
- GEDDES James (1931), « Quelques aperçus des activités pour avancer le progrès des langues modernes », *The French Review*, 5, 1, pp. 16-25.
- GERMAIN Claude (1993), *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- HOWATT Anthony Philip Reid / SMITH Richard C. (2000), *Foundation of Foreign Language Teaching*, London – New York, Routledge.
- HOWATT Anthony Philip Reid / SMITH Richard C. (2002), *Modern Language teaching: The reform movement*, London – New York, Routledge.
- KROEH Charles F. (1887), « Methods of teaching modern languages », *Transactions and Proceedings of the Modern Language Association of America*, 3, pp. 169-185.
- LEMAIRE Patrick (2005), *Psychologie cognitive*, Bruxelles – Paris, De Boeck université.
- LOHR Nicole (2004), *Die natürlichen Sprachlehrmethoden nach Sauvveur und Berlitz*, in <http://www.grin.com/e-book/26603/die-natuerlichen-sprachlehrmethoden-nach-sauvveur-und-berlitz#>
- MARTINEZ Pierre (2008), *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, « Que sais-je ? ».
- MINERVA Nadia (2002), *La règle et l'exemple. À propos de quelques manuels du passé (XVII^e-XX^e siècles)*, Bologna, CLUEB.
- PHILLIPS Walter T. (1936), « Reflections on Language Methodology », *The Modern Language Journal*, 21, 3, pp. 186-189.
- PUREN Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- PURIN Charles M. (1916), « The Direct Teaching of Modern Foreign Languages in American High Schools », *The Modern Language Journal*, 1, 2, pp. 43-51.
- RICHARDS Jack C. / RODGERS Theodore S. (2001), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

-
- RIZZARDI Maria Cecilia / BARSÌ Monica (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera. Teorie Applicazioni Materiali*, Milano, LED.
- ROCH-VEIRAS Sophie (1999), « L'enseignement du vocabulaire dans la méthode directe », *Études de linguistique appliquée*, 116, pp. 469-476.
- SNOW Wm. B. (1934), « In Retrospect », *The Modern Language Journal*, 18, 5, pp. 313-320.
- STIEGLITZ Gerhard J. (1955), « The Berlitz Method », *Modern Language Journal*, 6, XXXIX, pp. 300-310.
- « Théories et pratiques des Sciences du langage: 1880-1914 », Actes du Colloque international *Universités européennes, sciences du langage et enseignement des langues: mouvements d'innovation de 1880 à 1914* (Genève, 26-28 septembre 1991), *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 46, 1992, pp. 54-190.
- TITONE Renzo (1968), *Teaching Foreign Language – An Historical Sketch*, Georgetown University Press, Washington.
- WATTS Georges B. (1963), « The Teaching of French in the United States : A History », *The French Review*, 37, 1/2, pp. 11-165.

Sitographie

https://www.amherst.edu/academiclife/departments/french/history/history_part_2

<http://www.archive.org/details/methodforteachi00berlgoog>

<http://www.berlitz.com/BerlitzStory.html>

http://www.berlitz.it/it/chi_siamo/berlitz_story/

http://en.wikipedia.org/wiki/Maximilian_Berlitz

